Neue Jahrbücher für Pädagogik

Richard Richter,
Johannes Ilberg

Digitized by Google

Digitized by Google

Digitized by Google

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

DAS KLASSISCHE ALTERTUM
GESCHICHTE UND DEUTSCHE LITERATUR

UND FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

JOHANNES ILBERG UND BERNHARD GERTH

2 (

ZWANZIGSTER BAND

1907

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

CVR

Digitized by Google

PA
3
J23
pt 2
v.10

NEUE JAHRBÜCHER

FÜR

PÄDAGOGIK

HERAUSGEGEBEN VON

BERNHARD GERTH

10

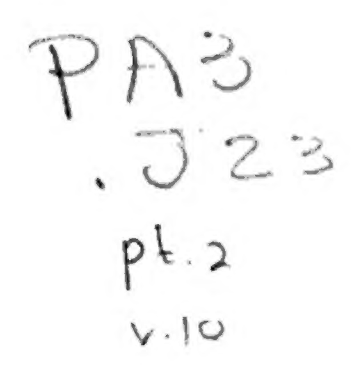
ZEHNTER JAHRGANG 1907

C6197

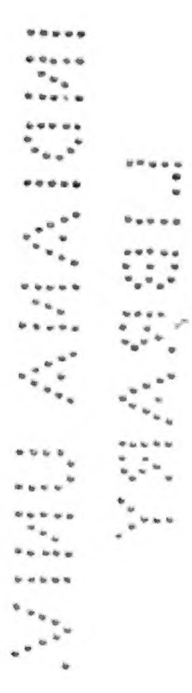
1907

DRUCK UND VERLAG VON B. G. TEUBNER IN LEIPZIG

Digitized by Google


PA3
.J23
pt.2
v.10

386405



ALLE RECHTE EINSCHLIESSLICH DES ÜBERSETZUNGSRECHTS VORBEHALTEN

Digitized by Google

1-13-50

VERZEICHNIS DER MITARBEITER VON BAND II (1898), IV (1899), VI (1900), VIII (1901), X (1902), XII (1903), XIV (1904), XVI (1905), XVIII (1906), XX (1907)

Friedrich Aly in Marburg (X 538, XIV 496. 590, XX 81)
Eduard Arens in Aachen (X 154)
Theodor Arldt in Radeberg (XX 73)
Alfred Baldamus in Leipzig (II 283. 307. XIV 175)
Paul Barth in Leipzig (VIII 57)
Gottfried Bartholdy in Stolp i. P. (XX 289)
Fritz Baumgarten in Freiburg i. B. (X 200, XII 54)
Wilhelm Becher in Dresden (VIII 84, XIV 62, XVI 360. 478, XVIII 352, XX 231. 359)
Alfred Biese in Neuwied (II 56, IV 35. 361. 397, X 241)
Ernst Bischoff in Bretten (XX 27)
Hugo Blümner in Zürich (XVIII 361)
Ernst Boehm in Berlin (XVIII 193, XX 473)
Aloys Bömer in Münster (IV 129. 204, VI 465, XIV 223. 249. 330. 361. 478, XVI 280, XVIII 578)
Otto Boerner in Blasewitz-Dresden (XVIII 334. 392. 459)
Karl Boethke in Thorn (II 370)
Eduard Böttcher in Leipzig (VI 505)
Karl Böttcher in Pforta (XIV 171)
Karl Brandstätter in Meißen (VI 114)
Paul Brandt in Bonn (X 395. 397)
Franz Buchenau in Bremen (VI 441)
Gerhard Budde in Hannover (XVIII 263. 505, XX 185)
Moses Calvary in Brandenburg (XX 129)
Paul Cauer in Münster (XII 18. 280. 483. 537, XIV 177, XVI 361)
Anton Chlebowski in Braunsberg (II 338)
Otto Clemen in Zwickau (IV 117. 236. 510, VI 395, XII 524, XIV 586, XVI 51. 412, XVIII 133, XX 112. 465)
Max Consbruch in Halle (XIV 546)
Harry Denicke in Rixdorf (II 36, VIII 362, XIV 107)
Hermann Diels in Berlin (VI 573)
Gustav Diestel (†) (IV 398)
Wilhelm Dilthey in Berlin (VI 325)
Armin Dittmar in Grimma (IV 142, VI 154. 282, VIII 258)
Alfred Döhring in Königsberg i. Pr. (XII 496)
Paul Dörwald in Ohlau (II 48. 106. 550, VIII 85)
Otto Dost in Döbeln (IV 429)
Konrad Dunker in Rendsburg (VI 510)
Karl Dziatzko (†) (VI 94)
Fritz Eckardt in Dresden (XX 268)
Christian Eidam in Nürnberg (X 165, XII 176)
Ludwig Enthoven in Straßburg i. E. (XX 175)
Gustav Erdenberger in Chemnitz (XX 99)
Ernst Fabian in Zwickau (IV 24. 65)
Gustav Fasterding in Westerburg (IV 396)
Franz Fauth in Höxter (II 151. 484, IV 151, VI 168. 240)
Ludwig Fenner in Barmen (XIV 246)
Otto Fiebiger in Dresden (VI 59. 122)
Richard Foerster in Breslau (VI 74)
Bernhard Frenzel in Zwickau (X 252)
Otto Frick (†) (XVI 272)
Carl Fries in Berlin (VI 177. 241. 557, VIII 176)
Rudolf Gasch in Dresden (XII 339, XVI 180. 288)
Max Gassmeyer in Leipzig (XIV 243)
Ernst Gast (†) (II 353, VIII 60. 515)
Bernhard Geissler in Köln (IV 456)
Kurt Geissler in Ebikon bei Luzern (X 450, XII 513, XIV 286, XVI 142, XVIII 276)
Wilhelmine Geissler in Ebikon bei Luzern (XX 297)
Bernhard Gerth in Leipzig (XII 175. 415, XVI 127. 182. 183, XVIII 61. 431, XX 296. 359)
Paul Glässer (†) (II 25)
Karl Gneisse in Buchsweiler (VI 351)
Heinrich Goebel in Hildesheim (XIV 422)

Digitized by Google

Karl Goebel in Soest (XII 326)
Heinrich Grossmann in Saargemünd (IV 398, XVI 128)
Eugen Grünwald in Berlin (XX 1)
Felix Günther in Leipzig (XX 511)
Ludwig Gurlitt in Berlin (X 177)
Rudolf Hanncke (†) (IV 382, VI 229, XIV 117)
Martin Hartmann in Leipzig (XIV 296. 313. 356, XVI 533. 594, XVIII 102. 135)
Paul Hasler in Wesel (VI 358)
Ernst Haupt in Wurzen (XIV 571)
Woldemar Haynel in Emden (IV 221. 241)
Karl Heinemann in Leipzig (IV 304)
Albert Heintze (†) (XX 33)
Walter Henze in Berlin (XII 145)
Gustav Hergel in Aussig (XVI 497)
Heinrich Hertzberg in Halle (XIV 589)
Alfred Heubaum in Frankfurt a. O. (VI 325)
Karl Hirzel in Ulm (X 45. 240, XX 192)
Emil Höhne in Dresden (XX 404)
Friedrich van Hoffs in Koblenz (II 495)
Reinhold Hofmann in Zwickau (XII 65. 129. 177)
Hugo Holstein (†) (XIV 207. 509)
Max Holtze in Leipzig (X 464, XIV 522)
Walther Hoppe in Löbau i. S. (VIII 65. 129. 177. 277. 333)
Ferdinand Hornemann in Hannover (II 545, VI 1, XII 353, XVIII 440)
Bernhard Huebner in Köln (VI 495, XII 398. 562, XIV 411, XVIII 179. 230)
Karl Hünlich in Leipzig (IV 46)
August Huther in Heidelberg (VIII 521)
Georg Ilberg in Großschweidnitz (VIII 238)
Johannes Ilberg in Leipzig (VIII 277. 572, X 175. 568, XVI 172. 346, XVIII 62. 430)
Johannes Imelmann in Berlin (IV 63. 116)
Otto Immisch in Gießen (II 241, VI 305, X 521, XII 558, XIV 487. 521, XVI 124)
Fritz Jäckel in Leipzig (XIV 128)
Oskar Jäger in Bonn (II 262)
Otto Kämmel in Leipzig (II 15. 125, XVI 417)
Wilhelm Kahl in Köln (XVIII 482. 525. 599)
Ernst Keller in Frankfurt a. M. (XVIII 241)
Gottfried Kentenich in Trier (VI 543)
Josef Knepper (†) (XII 579, XVI 236)
Konrad Koch in Braunschweig (XII 579)
Eduard König in Bonn (XVIII 433)
Hans Königsbeck in Saarbrücken (XX 226)
Friedrich Koepp in Münster (VIII 460)
Eugen Kösters in Brühl b. Cöln (XX 149)
Otto Kohl in Kreuznach (VI 549, VIII 550)
Wilhelm Koppelmann in Leer (IV 441, VIII 141)
Felix von Kozlowski in Halle (XVI 355)
Anton Kröger in Saarlouis (VI 65. 129. 193)
Karl Kromayer in Straßburg (X 270)
Richard Kunze in Leipzig (XX 444)
Hans Labahn in Halberstadt (XVIII 174)
Hans Lamer in Leipzig (XIV 59)
Karl Lamprecht in Leipzig (II 118)
Karl Landmann in Darmstadt (II 204, IV 162)
Rudolf Lange in Berlin (VIII 518)
Hermann Lattmann in Ilfeld (X 285)
Gustav Lauteschläger in Darmstadt (XIV 461)
Richard Le Mang in Dresden (XIV 457)
Konrad Lehmann in Steglitz (XVI 192)
Max Lehnerdt in Königsberg (XII 238)
Julius Ley in Kreuznach (IV 287)
Georg Liebe in Magdeburg (VI 175, X 295)
Karl August Linde in Helmstedt (XIV 162)
Eduard Loch jr. in Königsberg (IV 452)
Karl Lockemann in Breslau (VI 574)
Klemens Löffler in Charlottenburg (XX 183.
Karl Löschhorn in Hettstedt (II 448)
Theodor Lohmeyer in Altena i. W. (VIII 463)
Theodor Lorenz in Erfurt (VI 461)
Friedrich Lüdecke in Bremen (X 105)
Ernst Mäschel in Schneeberg (IV 560)
Gustav Marseille in Pforta (XVIII 451)
Ludwig Martens in Elberfeld (XVI 246. 569, XX 136)
Theodor Matthias in Plauen i. V. (II 496, VI 401, XX 294)
Richard Meister in Leipzig (IV 263. 312)
Georg Mertz in Bahlingen (IV 400. 480)
August Messer in Gießen (IV 489, VIII 11. 401, XII 1. 63. 240. 351. 486. 487. 580, XIV 1. 60. 529, XVIII 377. 550, XX 230. 295)
Rudolf Methner in Bromberg (XVI 75. 129, XVIII 65. 137. 205, XX 309. 368)
Paul Meyer in Grimma (XVI 98. 158)
Ernst Rudolf Meyer in Wohlau (XVI 249)
Richard M. Meyer in Berlin (XVIII 64)
Eugen Mogk in Leipzig (VIII 461)
Hans Morsch in Berlin (X 87. 125, XII 102. 159. 203)
Christian Muff in Pforta (XIV 65, XVIII 303)
Johannes Müller in Augsburg (XII 305)
Wilhelm Münch in Berlin (II 177, IV 513, VI 513, VIII 236. 462, XVI 1. 553, XVIII 301, XX 178)
Max Nath in Nordhausen (XVI 481. 573, XVIII 164. 323, XX 246. 455)
August Nebe in Lüneburg (XIV 91)
Paul Nebel in Dresden (X 327)
Wilhelm Nestle in Schöntal a. J. (IV 177)

Digitized by Google

Wilhelm Nitsche in Großlichterfelde (XVIII 492)
Fritz Noack (†) (XX 583)
Carl Nohle in Berlin (XVI 454)
Emil Oehley in Köln (IV 121, VI 566, VIII 385)
Waldemar Olsen in Greifswald (XVIII 553)
Theodor Opitz in Zwickau (X 518, XIV 524, XVI 587, XVIII 239. 620)
Richard Pappritz in Frankfurt a. M. (XIV 243. 505, XVI 12)
Friedrich Paulsen in Berlin (II 129)
Hermann Peter in Meißen (II 295, XVIII 218)
Robert Petersen in Wilhelmshaven (II 318)
Joseph Petzoldt in Spandau (XIV 425)
Heinrich Pigge in Aschendorf (II 443)
Theodor Preuss in Friedenau (IV 298. 394)
Alfred Rausch in Halle (II 457, XII 241, XX 228)
Karl Reichardt in Niederwildungen (II 449, IV 76, VI 477, VIII 220, X 1. 519, XII 435, XVI 387)
Paul Reichardt in Annaberg (VIII 473)
Johannes Reinhard in Grimma (IV 345, XX 482)
Curt Reinhardt in Freiburg i. S. (X 60)
Siegfried Reiter in Prag (XVIII 1. 83)
Albrecht Reum in Dresden (IV 326)
Fritz Richter in Dresden (X 122)
Otto Richter in Leipzig (II 233, VIII 434, XII 288, XVI 32, XX 327)
Richard Richter (†) (II 95. 164. 383. 510, IV 63. 119. 256. 398, VI 296. 511)
Hubert Rick in Kempen (VI 145)
Richard Schmertosch v. Riesenthal in Leipzig (XIV 52)
Eduard Roese in Bartenstein (VIII 395, XII 549, XVIII 472. 437)
Alfred Rohs in Krefeld (XVIII 507)
Karl Roller in Darmstadt (XVIII 413)
Hermann Rose in Lüneburg (IV 105)
Emil Rosenberg in Hirschberg (IV 94, XVI 185)
F. W. E. Roth in Wiesbaden (IV 168)
Wilhelm Rüdiger in Frankfurt a. M. (II 385. 464. 497)
Walther Ruge in Leipzig (II 227, IV 128, VI 384, VIII 451, X 404, XIV 577, XVIII 547)
Georg Runze in Berlin (XX 348)
Albert Ruppersberg in Saarbrücken (XVIII 60)
Gotthold Sachse in Bartenstein (IV 559)
Emil Scharschmidt in Freiberg (XVIII 565)
Martin Scheins in Aachen (XIV 174)
Fritz Schemmel in Berlin (XX 52)
Bernhard Schilling in Dresden (XVIII 427)
Ernst Schlee (†) (VI 20)
Bastian Schmid in Zwickau (VIII 465, XIV 421)
Georg Schmid in St. Petersburg (XX 70)
Otto Eduard Schmidt in Wurzen (IV 318, VIII 162, X 565)
Walther B. Schmidt in Leipzig (XII 237)
Max Schneidewin in Hameln (II 537)
Walther Schoenichen in Schöneberg (XIV 312)
Hermann Schott in Regensburg (XVI 329. 441)
Hermann Schuller in Plauen i. V. (II 379, VIII 128)
Gerhard Schultz in Steglitz (IV 549)
Hans Schulz in Leipzig (VIII 505)
Otto Schulze in Gera (II 360)
Ernst Schwabe in Leipzig (II 1. 401, IV 305. 465. 524, VI 262, VIII 241. 315, X 27. 307. 557, XII 368. 417, XIV 140. 170, XVI 212. 591, XVIII 292. 552, XX 125)
Hermann Schwarz in Halle (XX 361. 537)
Eduard Schwyzer in Zürich (XVI 63)
Konrad Seeliger in Dresden (II 79, VI 427)
Martin Seydel in Leipzig (XVI 310)
Max Siebourg in Bonn (II 415, IV 501, XII 266. 489)
Georg Siefert in Pforta (X 362. 433. 473, XIV 13, XX 409)
Jürgen Sievers in Frankenberg (VI 239)
Ernst Sihler in New York (X 458. 503. 548, XVI 65. 260, XX 214)
Wilhelm Soltau in Zabern (XVI 16, XVIII 17)
Theodor Sorgenfrey in Neuhaldensleben (II 217, VI 374, VIII 112, XII 464)
Alfred Spitzner in Leipzig (IV 536)
Adolf Stamm in Anklam (XIV 481)
Christoph Stephan in Kalk (XX 559)
Alwin Sterz in Köthen (II 381, XIV 127)
Hermann Steuding in Schneeberg i. S. (X 420)
Ernst Stiehler in Döbeln (XVIII 334. 392. 459)
Paul Stötzner in Zwickau (VIII 457, X 123. 517, XII 127. 536, XIV 173, XVIII 238, XX 128)
Otto Stock in Eldena (VI 450, VIII 1)
Karl Strecker in Berlin (XIV 478)
Rudolf Stübe in Leipzig (XX 501. 551)
Hermann Suchier in Halle (X 161)
Johannes Teufer in Schöneberg b. Berlin (IV 416, VIII 44. 125, X 290, XVI 110)
Robert Thomas in Regensburg (XIV 420)
Karl Tittel in Leipzig (XVI 506, XX 233)
Heinrich Uhle in Dresden (XVIII 272)
Hermann Ullrich in Brandenburg (X 224)
Richard Ullrich in Berlin (XVI 425)
Willy Varges in Pasewalk (XVI 529)
Paul Vogel in Leipzig (II 271, IV 271, VI 128. 213, VIII 99. 464. 557, XIV 129. 527)

Digitized by Google

Theodor Vogel in Dresden (VIII 77. 175)
Heinrich Vogt in Breslau (VIII 190)
Johannes Volkelt in Leipzig (II 65, VI 103)
Wilhelm Vollbrecht in Altona (II 143. 194)
Richard Wagner in Dresden (II 518, VIII 488, XVI 58. 60, XVIII 30)
Ernst Wasserzieher in Neuwied (XII 238. 331, XIV 174. 420)
Ludwig Weber in Berlin (X 69, XII 89, XIV 124)
Alexander Weinberg in Trautenau (IV 55)
Oskar Weise in Eisenberg (X 406. 517. 563, XII 63. 190. 352. 484. 534. 535. 578, XVI 411. 413. 414. 596. 597)
Oskar Weissenfels (†) (VI 528)
Karl Weller in Oehringen (XX 156)
Paul Wendland in Breslau (XVI 537. 543)
Alexander Wernicke in Braunschweig (IV 1, VI 30)
Rudolf Wessely in Berlin (XVI 297. 373, XVIII 311)
Adolf Westerich in Bückeburg (XX 182)
Max Wiesenthal in Barmen (X 206)
Erich Wilisch in Zittau (XIV 39)
Rudolf Windel in Halle (XIV 391, XVIII 44, XX 393)
Paul Wirtz in Frankfurt a. M. (XII 573)
Martin Wohlrab in Dresden (IV 86, VI 363, VIII 428, X 409, XII 48, XIV 135, XVIII 131)
Heinrich Wolf in Düsseldorf (XII 35. 79)
Emil Wolff in Schleswig (VIII 64)
Paul Worms in Meldorf (X 297)
Rudolf Wustmann in Leipzig (X 496, XII 577)
Arnold Zehme in Stendal (XVI 597)
Ulrich Zernial in Berlin (II 447)
Theobald Ziegler in Straßburg (II 289)
Julius Ziehen in Frankfurt a. M. (II 138. 328, IV 448, XIV 422. 587, XVI 53)

Digitized by Google

INHALT

Seite

Der Sophist Libanios als Schüler und Lehrer. Von Fritz Schemmel 52
Das Vorlesungsverzeichnis der Leipziger Universität vom Jahre 1519. Von Otto Clemen 112
Zwei Schulmeisterbriefe von 1541 und 1542. Von Otto Clemen 465
Über einige neulateinische Dramen, die für das Schul- und Bildungswesen des XVII. Jahrh. von Bedeutung sind. Von Rudolf Windel 393
Ein Plagiat des XVII. Jahrh. Von Ludwig Enthoven 175
Ein Notschrei gegen die 'Grammatiker' aus dem XVIII. Jahrh. Von Hans Koenigsbeck 226
Die Geschichte des humanistischen Schulwesens in Württemberg. Von Karl Weller 156
Drei Jahre auf dem Marienstiftsgymnasium zu Stettin (1846—49). Von Albert Heintze (†) 38
Bemerkungen zu Albert Heintzes Abhandlung 'Drei Jahre auf dem Marienstiftsgymnasium zu Stettin'. Von Gottfried Bartholdy 289
Eine merkwürdige Episode aus der pädagogischen Wirksamkeit Ferdinand Calos. Von Georg Runze 348
Oskar Weißenfels († 4. Juli 1906). Von Eugen Grünwald 1
Andrew Carnegie als Gönner. Von Ernst Sihler 214

Die experimental-pädagogische Forschung in Deutschland. Von Hermann Schwarz 361. 537
Die antiherbartische Strömung in der Pädagogik der Gegenwart. Von Gerhard Budde 185
Die Vorbildung für das höhere Lehramt, im besonderen in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Von Max Nath 246
Quousque tandem? Die Schulreform muß umkehren! Eine Schulbetrachtung aus Württemberg. Von Karl Hirzel 192
Die Einheitsschule. Von Karl Tittel 233
Einführung in das antike Geistesleben an den realistischen Lehranstalten. Von Max Nath 455
Verringerung der Lehrstunden. Von Adolf Westerich 182
Die Mitarbeit der wissenschaftlichen Lehrer bei der körperlichen Erziehung der Schüler höherer Schulen. Von Fritz Eckardt 268
Pädagogisch-hygienische Betrachtungen für Schulausflüge. Von Wilhelmine Geißler 297
Mens sana in corpore aegroto? Von Ernst Boehm 473
Über die musikalische Erziehung des Volkes. Von Ernst Bischoff 27
Das Amtsgeheimnis in der Schule (B. G.) 359
Bericht über den ersten rheinischen Philologentag zu Köln vom 7. bis 9. Mai 1907. Von Christoph Stephan 559

Die Aufgabe des Religionsunterrichts an höheren Schulen und die Mittel zu ihrer Lösung. Von Johannes Reinhard 482
Arminius bei Klopstock. Von Richard Kunze 444

Digitized by Google

Seite
Über den Betrieb der toten und lebenden Sprachen an unseren Gymnasien. Von Gustav Erdenberger 99
Die Unterschätzung des Lateinischen. Von Friedrich Aly 81
Der Modusgebrauch bei antequam und priusquam und sein Verhältnis zum Modusgebrauch bei cum, donec und dum. Von Rudolf Methner 309. 368
Der Geschichtsunterricht an den höheren Schulen Deutschlands im XVIII. Jahrh. Von Felix Günther 511
Neue Anforderungen an den höheren Geschichtsunterricht. Von Rudolf Stübe. 501. 551
Die Geburtstagsfeier des Monarchen bei Griechen und Römern. Von Moses Calvary 129
Zur Vertiefung des Unterrichts in der Mathematik und den Naturwissenschaften. Von Otto Richter 327
Πάντα ῥεῖ. Von Theodor Arldt 78
Primanerdissertationen. Von Eugen Kösters 149

Register der im Jahrgang 1907 besprochenen Schriften XI

REGISTER
DER IM JAHRGANG 1907 BESPROCHENEN SCHRIFTEN

Seite

P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt (Leipzig 1906) 228

C. Benndorf, Die englische Pädagogik im XVI. Jahrh., wie sie dargestellt wird im Wirken und in den Werken von Elyot, Ascham und Mulcaster (= Wiener Beiträge zur englischen Philologie, herausgegeben von J. Schipper XXII, Wien und Leipzig 1905) 70

W. Bloem, Der krasse Fuchs (Berlin 1906) 136

A. Bömer, Das literarische Leben in Münster bis zur endgültigen Rezeption des Humanismus (Münster 1907). 471

G. Budde, Geschichte der fremdsprachlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart (Halle 1905). 125

G. Budde, Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen (Halle 1906) 125

W. Görges und *A. Nebe,* Geschichte des Johanneums zu Lüneburg (Lüneburg 1906) 183

Handbuch für Lehrer höherer Schulen (Leipzig 1906) 409

G. Holzmüller, Elementare kosmische Betrachtungen über das Sonnensystem (Leipzig 1906) 346

O. Jäger, Erlebtes und Erstrebtes. Reden und Aufsätze (München 1907) 178

K. Knabe, Aus der antiken Geisteswelt (Leipzig 1906). 455

K. Knabe, Geschichte des deutschen Schulwesens (Leipzig 1905) 128

G. Michaelis, Die Meisterwerke der griechischen Literatur in deutscher Übersetzung (Gotha 1907). 455

P. Natorp, Johann Heinrich Pestalozzi. I—III. (Langensalza 1905) 128

H. Poincaré, Wissenschaft und Hypothese. Autorisierte deutsche Ausgabe mit erläuternden Anmerkungen von *F.* und *L. Lindemann* (Leipzig 1906). 328

A. v. Portugall, Friedrich Fröbel, sein Leben und Wirken (Leipzig 1905) 128

P. Reiff, Praktische Kunsterziehung. Neue Bahnen im Aufsatzunterricht (Leipzig 1906) 231

K. Remus, Das dynamologische Prinzip, ein Wort zur einheitlichen Gestaltung des naturkundlichen Unterrichts (Leipzig 1904) 341

K. Remus, Der dynamologische Lehrgang, Versuch einer geschlossenen Naturkunde (Leipzig 1906) 341

J. Reusch, Planimetrische Konstruktionen in geometrographischer Ausführung (Leipzig 1904) 333

K. Roller, Hausaufgaben und höhere Schulen (Leipzig 1907) 230

B. Schmid, Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften (Leipzig 1907) 583

K. Schmidt, Deutsche Erziehungspolitik. Eine Studie zur Sozialreform (Leipzig 1906) 233

W. Soltau, Das Fortleben des Heidentums in der altchristlichen Kirche (Berlin 1906) 404

Digitized by Google

Seite

H. W. Stoll, Die Sagen des klassischen Altertums. I. II. 6. umgearbeitete Auflage von *H. Lamer* (Leipzig 1907) 359

H. Weber und *J. Wellstein,* Enzyklopädie der Elementarmathematik. II. (Leipzig 1905) 328

H. Wegener, Wir jungen Männer. Das sexuelle Problem des gebildeten jungen Mannes vor der Ehe: Reinheit, Kraft und Frauenliebe (Düsseldorf und Leipzig 1906) . . 294

H. Wolf, Klassisches Lesebuch, eine Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer in Übersetzungen ihrer Klassiker. I. II. (Weißenfels 1906) 455

Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters (mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters). III. (= Ziegler-Ziehensche Sammlung VIII 7, Berlin 1906) 295

P. Zühlke, Ausführung elementargeometrischer Konstruktionen bei ungünstigen Lagenverhältnissen (Leipzig 1906). 333

OSKAR WEISZENFELS
(† 4. Juli 1906)

Von Eugen Grünwald

Σοὶ δ' ἔπι μὲν μορφὴ ἐπέων, ἔνι δὲ φρένες ἐσθλαί.

Durch Weißenfels' Auswahl aus Platon ist nun auch deutschen Schülern die tiefsinnige und geistvolle Parallele, die der Theätet zwischen dem Philosophen und dem nüchternen Praktiker zieht, zugänglich gemacht. Der weltfremde Weise, der den Weg nach dem Markte nicht kennt und nicht weiß, wo Gerichtsgebäude und Rathaus liegen, der Vereine und Gelage flieht, Macht und Ahnen und Reichtum belächelt und etwa wie Thales, der, die Sterne betrachtend, in den Brunnen fiel, den Spott der Einfalt erregt, der sein Reisebündel nicht zu schnüren versteht und kein Gericht und keine Schmeichelrede zu würzen, er hat doch die Aufgabe des Lebens erfüllt: denn sein Geist dringt, wie Pindar sagt, allerwärts hin, der Erde Tiefen messend und ihre Flächen und über dem Himmel der Sterne Bahnen, geht dem Wesen der Dinge und den Aufgaben des Menschen nach und strebt in wahrer Freiheit und edler Muße nach seinem hohen Ziele, der *ὁμοίωσις τῷ θεῷ κατὰ τὸ δυνατόν*.

Man mag es dem Freunde, der dem verstorbenen Weißenfels mehr als zwanzig Jahre in Beruf und Denkweise nahe gestanden, das Leben und Wirken des Menschen, Lehrers und Gelehrten mit bewundernder Teilnahme begleitet hat, nicht verargen, wenn er in jenem platonischen Porträt das verklärte Bild des Heimgegangenen zu erkennen glaubt: mit welchem Rechte er dies tut, wird vielleicht der folgende Rückblick auf das Lebenswerk des Mannes bekunden.

Die großen Philosophen des Altertums haben fast durchweg dem *βίος θεωρητικός* vor dem *βίος πρακτικός* und insbesondere *πολιτικός* den Vorzug gegeben; auch bei Aristoteles blickt trotz aller Zugeständnisse, die er der Wirklichkeit und dem natürlichen Glücksbedürfnisse des Menschen macht, an einigen Stellen die Ansicht durch, daß der *βίος θεωρητικός* doch das Höchste und Beste ist. Dies ist auch allezeit Weißenfels' Überzeugung gewesen, und an verschiedenen Stellen seiner Schriften hat er ihr energischen Ausdruck verliehen. In Aristoteles' Lehre vom Staat lesen wir S. 82: 'Ausgedehnte Staaten mit stark pulsierendem Parteileben wollen mit politischer Klugheit, nicht mit philosophischer Weisheit regiert sein.' 'Damit soll nicht gesagt sein, daß die Philosophen aufgehört hätten an dem Wohl und Wehe ihrer Stammesgenossen Anteil zu nehmen; aber selbst in unserer, das Politische sehr hoch bewertenden

Zeit wird man nicht behaupten wollen, daß der Mensch für die Bewältigung der kommunalen und staatlichen Aufgaben gerade seine höchsten geistigen Kräfte nötig habe.' In den Bildungswirren heißt es S. 84: 'Es ist durchaus begreiflich, wenn es sinnigeren Menschen und klareren Köpfen widerstrebt, an den im ganzen disharmonischen, wüsten und oberflächlichen Erörterungen der brennenden politischen Tagesfragen teil zu nehmen (vgl. S. 134)'. S. 143: 'Ohne Zweifel ist die Menschheit jenen großen Entdeckern von Naturgesetzen, aus denen ihr soviel Segen und Behagen geflossen ist, den Tribut der Verehrung schuldig. Wir dürfen gleichwohl in ihnen nur glänzende Spezialitäten der menschlichen Erkenntniskraft erblicken, nicht aber höchste Repräsentanten der menschlichen Bildung.' 'Die große Menge derer, welche die ihnen von jenen geschafften Vorteile genießt, ist darum weder besser noch klüger geworden.' S. 252: 'Nun gibt es aber noch eine höchste Klasse von Offenbarern, deren Licht in noch weitere Fernen reicht (nämlich als das der großen Staatsmänner, Feldherren, «deren beider Beruf im Grunde subaltern ist», und Entdecker) und noch hell strahlt,' wenn die Vergessenheit ihre dunklen Schwingen über ganze Völker ausgebreitet hat. Ich meine die großen Philosophen, die Dichter, die großen Darsteller mit den Mitteln irgend einer Kunst. Diese müssen als die größten Wohltäter der Menschheit gelten.'

Und im Gegensatze zu dem unruhvollen, unsere Kräfte zerstreuenden und zersplitternden Leben in der geschäftigen Welt empfiehlt Weißenfels die bildende Arbeit an dem eigenen Innern, Selbsterziehung, Menschlichkeit. 'Denn kein anderes ist das letzte Ziel der weltlichen Bildung, als aus sich einen würdigen Repräsentanten der Menschheit zu machen' (ebd. S. 305). In diesem Sinne hat Weißenfels an sich und an seinen Schülern gearbeitet, diese hohe Bewertung kontemplativen Lebens und idealen Strebens war das heilige Feuer, das sein ganzes Denken und Tun erhellte und durchwärmte; von ihm aus fällt erst das rechte Licht auf den Menschen, den Lehrer und den Gelehrten; aus dieser Geistesrichtung erklären sich seine Vorzüge und seine Schwächen, der hohe Flug und die Grenzen seiner Begabung. Und zwar hielt er gegenüber dem verwirrenden und verflachenden modernen Leben das klassische Humanitätsideal vor allem für geeignet, zur klaren Einsicht in die vielverschlungenen Pfade der Gegenwart die Wege zu weisen, 'in einer glücklichen Ferne, die allen wesentlichen Interessen des Menschen gerecht geworden ist, aber das ewig Gleiche in anderen Mischungsverhältnissen und in anderen Einkleidungen zeigt, als die Gegenwart, den Geist fähig werden zu lassen, das eigene Jahrhundert selbständiger und gründlicher zu erfassen' (ebd. S. 379 f.). Solche Gedanken haben schon den Studenten beherrscht, sie haben den Mann zu einem der aufrechtesten und begeistertsten Eideshelfer und Verteidiger der Antike gemacht.

Karl Oskar Weißenfels wurde am 14. Juni 1844 in Zehden a. O. als Sohn eines Arztes geboren. Aus dessen Ehe mit Mathilde Schwebel, einer rastlos tätigen, geistig ungewöhnlich regsamen Frau, die erst vor wenig Jahren fünfundachtzigjährig starb, entstammten noch zwei Brüder, ein 1902 verstorbener

Arzt und der Professor am Züllichauer Pädagogium, Paul Weißenfels[1]), und eine fern vom Vaterlande verheiratete Schwester. Der Vater war streng gegen seine Kinder, streng gegen sich selbst. Für den Posten 'Vergnügen' war in seinem Budget eine minimale Summe ausgeworfen; dagegen war ihm kein Opfer zu groß, wenn die Ausbildung seiner Kinder in Frage kam. Obwohl durch seine Praxis bis zur Erschöpfung in Anspruch genommen, fand er doch täglich noch Zeit, die Schularbeiten seiner Kinder zu kontrollieren und mit den Söhnen lateinische Konjugationsübungen anzustellen. Die Früchte seiner Erziehung sollte er nicht mehr erleben: ein Schlaganfall, den er im besten Mannesalter erlitten hatte, trübte seinen Geist und raffte ihn nach mehrjährigem Leiden dahin. Oskar mag, wenn er seinen geliebten Horaz las, in manchem Worte der sechsten Satire des ersten Buches den glücklichen Ausdruck der eigenen Empfindung gegenüber seinem Vater erkannt haben.

Die erste Schulbildung erhielt Weißenfels in Barby, besuchte dann die höhere Bürgerschule in Landsberg a. W., das damals noch kein Gymnasium hatte, und kam auf Veranlassung des Predigers Nothnagel an der dortigen Konkordiakirche, der dem Verstorbenen den ersten Unterricht im Griechischen erteilt hat, 1857 auf das Alumnat des Joachimsthalschen Gymnasiums. Die strenge Zucht des Internats haben weder Oskar noch die jüngeren Brüder, die ebenfalls diese Anstalt besucht haben, je als eine lästige Fessel empfunden; sie schien ihnen vielmehr die notwendige Voraussetzung, wenn sie dem *dic cur hic!* nachkommen sollten, der lakonischen Aufforderung, die ihnen täglich in den vom Geisteslicht der Lehrenden tageshell strahlenden, sonst aber finsteren Räumen der Burgstraße gerade noch lesbar entgegentrat. Gustav Kießling, der Gelehrte mit der *candida anima*, Moritz Seyffert, der zweite *praeceptor Germaniae*, und Adolf Kirchhoff, schon damals ein leuchtender Stern am Himmel der Philologie, sind die hervorragendsten Lehrer des jungen Humanisten gewesen.

Michaelis 1862 mit einem glänzenden Zeugnis der Reife entlassen, bezog Weißenfels die Universität Berlin, um Philosophie und Philologie zu studieren. Sieben Semester hat er hier Boeckh, Droysen, Haupt, Kirchhoff, Müllenhoff und Trendelenburg gehört und sich an den seminaristischen Übungen fast aller dieser Dozenten, deren einem oder anderem er auch persönlich sehr nahe trat, in ganz hervorragender Weise beteiligt; im mündlichen Gebrauche der lateinischen Sprache schon damals ungewöhnlich gewandt, bekundete er zugleich Begabung für Kritik und hatte das seltene Glück, ungekränkt unter Haupts Leitung der Interpretationspflicht zu genügen. Die Lebhaftigkeit und Sachkenntnis, die er in den philosophischen Übungen Trendelenburgs zeigte, erregten Aufsehen: durch sein Hervortreten bei solchen Übungen ist er zurzeit vielleicht der bekannteste Student der philosophischen Fakultät gewesen. Allen Zerstreuungen des Studentenlebens war Weißenfels abgeneigt; nur der Besuch der

[1]) Er hat mir u. a. für diesen Lebensabriß in liebenswürdigster Weise die nötigen Daten zur Verfügung gestellt, die ich zum Teil in seiner Fassung benutze. Andere Angaben verdanke ich der Witwe, die mir auch bereitwilligst Einblick in den literarischen Nachlaß des Verstorbenen gewährt hat.

Sinfoniekonzerte und der Königlichen Theater, besonders des Opernhauses, brachten Abwechslung in die ernsten Studien.

Im Sommer 1866 wurde Weißenfels von der philosophischen Fakultät auf Grund einer Abhandlung De casu et substantia Aristotelis promoviert, nachdem er das Examen magna cum laude bestanden hatte. Für die französische Literatur hatte er bis dahin nur ein mitleidiges Achselzucken; die Traditionen des Joachimsthalschen Gymnasiums waren der Erregung solchen Interesses gewiß nicht günstig. Plötzlich, als wäre er über Nacht anderen Sinnes geworden, kaufte er einen Waschkorb (es war wirklich ein Waschkorb) voll französischer Bücher und nahm bei einer Französin Unterricht in der Konversation. Als er dann im Februar 1867 das Staatsexamen machte, erhielt er die volle Fakultas nicht nur im Lateinischen, Griechischen, Deutschen und in der Philosophie, sondern auch im Französischen. Mit diesem Zeugnisse wandte er sich an den damaligen Direktor des Französischen Gymnasiums Lhardy und bat, an seiner Anstalt das Probejahr ableisten zu dürfen. Die Bitte wurde ohne weiteres gewährt, und Ostern 1868 wurde Weißenfels an derselben Anstalt definitiv angestellt. Seit 1871 hat er hier in der Prima zunächst im Lateinischen, dann auch im Griechischen, Französischen und Deutschen, abwechselnd oder in mehreren Fächern zugleich, unterrichtet; 1876 wurde er zum Oberlehrer befördert, 1885 zum Professor ernannt. Seit 1899 war er Mitglied der Wissenschaftlichen Prüfungskommission in Berlin für klassische Philologie, zuletzt auch für Philosophie.

Die letzten Angaben habe ich eigenen Aufzeichnungen des Verstorbenen entnommen, und so will ich denn auch einige andere nicht übergehen, die er dort als freundliche Gedenktage und Marksteine eines bescheidenen Glückes nicht übergangen hat: 1878 machte er Hochzeit, vertauschte 1887 die lärmende Großstadt gegen den damals noch idyllischeren Vorort Steglitz und bezog 1893 das eigene Heim in Groß-Lichterfelde, *qui terrarum ei praeter omnes angulus ridebat*. 1885 wurde ihm das erste Kind, eine Tochter, geboren, an deren jungem Eheglück er sich noch zwei Jahre freuen durfte, und 1894 ein zweites Töchterchen, ein hochbegabtes Kind, an dem er mit abgöttischer Liebe hing, der zärtlichste und liebevollste Gatte und Vater', wie ihn die schmerzgebeugte Witwe bezeichnete.

Weißenfels' Leben ist, wie man sieht, ohne äußere, es ist auch ohne innere Krisen verlaufen: schon frühzeitig war ja seine ψυχή eine σώφρων καὶ ἡρμοσμένη — und so darf man es denn auch ohne Vorbehalt glücklich preisen. Das freundliche, weltstadtferne Gelehrtenheim mit der stattlichen, ausgesuchten Bibliothek, ein trauliches Familienleben, einige gleichgestimmte, auch musikkundige Freunde waren neben der Schule seine zweite Welt, die ihn das Leben auch lieben ließ. Dazu ist er von zwei Feinden, die so oft die Daseinsfreude trüben und die Schaffenskraft lähmen, fast ganz verschont geblieben: Krankheit und Entbehrung. Nur einmal, vor seiner Verheiratung, hatte er einen schweren Typhus zu überstehen (in seinen Aufzeichnungen hat er seiner gar nicht gedacht), und scherzend rühmte er gelegentlich als eine seiner schätzenswerten

Digitized by Google

Eigenschaften: das Erben. Er stellte freilich an das Leben wenig Ansprüche, war in Kleidung und Essen sehr bescheiden, gegen festliche Bewirtung ziemlich unempfindlich. Überhaupt liebte er große Gesellschaften und Menschenansammlungen wenig; Lärm, Tabaksqualm und Unterhaltung *à bâtons rompus* stießen ihn ab, ließen ihn leicht verstummen und für erste Bekanntschaft leicht verkennen. Und so kam es, daß nicht selten Tischgäste, denen man viel von Weißenfels erzählt hatte, nach dem ersten Zusammentreffen mit ihm ein gedehntes, offenbare Enttäuschung verratendes 'Also das ist Weißenfels?' hören ließen.[1])

Aber auch aus anregender und ihm zusagender Geselligkeit strebte er bei Zeiten nach Hause. Sein Tagewerk begann früh, und er gehörte nicht zu denen, die das Leben lieben und die Zeit verschwenden. Im Sommer war er früh um fünf Uhr, im Winter etwas später an der Arbeit; gleich nach dem Aufstehen nahm er kalte Abreibungen vor und versah die Kaffeemaschine, um sein Lieblingsgetränk, dem er besonders auf Reisen stark zusprach, zu brauen. Er arbeitete, bis ihn die Amtspflichten riefen. Nachmittags las er — *οἱ γὰρ τοῦ λύχνου χρείαν ἔχοντες ἔλαιον ἐπιχέουσιν* — oder bereitete er sich für die Schule vor, unterrichtete seine Kinder, spielte auch dann und wann ein halb Stündchen Klavier oder ging meditierend im Garten spazieren. Vor dem Abendbrot machte er methodische Turnübungen, zuletzt nach Müllers jüngst bekannt gewordener Anleitung. Um 9 Uhr ging er gewöhnlich schon zu Bett. Seine wissenschaftlichen Arbeiten sind fast ausnahmslos in den frühen Morgenstunden entstanden.

Als Wirt war er liebenswürdig ohnegleichen, von rührender Aufopferung für seine Gäste. Was die Jahreszeit an Delikatessen bot, der ihm bekannte Geschmack des Besuchers wünschen konnte, schleppte er tagelang vorher unverdrossen zusammen und strahlte vor Vergnügen, wenn ihm eine Überraschung gelungen, wenn in Küche und Keller eine tüchtige Bresche geschlagen war. Ungern nur sah er die Gesellschaft 'vor dem letzten Zuge' auseinander gehen.

Aber am reichsten schloß er sich doch in der Intimität auf, man mußte ihn überhaupt auf sein Fach bringen, um seine Vorzüge zu würdigen und zu genießen. Was waren das für Stunden, wenn wir, fern von dem Geräusch des Tages, in der von dichtem Blattwerk umsponnenen Laube seines Gartens saßen und bei einem — es wurden bei seinem unwiderstehlichen Nötigen natürlich oft viel mehr — Glase Wein über große Menschen, gute Bücher, wichtige Fragen der Pädagogik oder Wissenschaft sprachen. Wenn wir in den Michaelisferien, den leichten Ranzen auf dem Rücken, oft planlos durch die deutschen Mittelgebirge wanderten und er von seinen Lehrern und Studien, von projektierten Werken erzählte, auch wohl Heine und Mirza Schaffy, ja ganze Szenen aus dem Faust deklamierte!

[1]) Auf ihn paßte so recht Voltaires Wort: *L'abeille est admirable, mais c'est dans sa ruche; hors de là, l'abeille n'est qu'une mouche.*

Digitized by Google

Weißenfels verfügte nämlich über ein staunenswertes Gedächtnis; nicht nur konnte er, was er öfter, zumal mit seinen Schülern, gelesen hatte, auswendig: allerlei originelle Wendungen, Gedanken, geistreiche Aperçus, geflügelte Worte behielt er, und sie standen ihm jederzeit und an passender Stelle zu Gebote Wie oft hallte die Bibliothek, der er seit Jahren mit Ehren vorstand[1]), von herzlichem Gelächter wieder, wenn sein schlagfertiger Witz wieder einmal ins Schwarze getroffen hatte! Wie oft die Lehrerkonferenz, wenn er in die Kette ernster oder gar unerquicklicher Debatten einen drolligen Einschlag warf! Daß er dabei nicht der Sache, sondern auch wohl einmal der Person einen empfindlichen Jagdhieb versetzte, genierte ihn nicht, wie er denn überhaupt bei aller Liebenswürdigkeit ein höchst scharfes Urteil fällen und schneidend über Dinge und Leute, die ihm mißfielen oder unsympathisch waren, absprechen konnte und sehr schwer dahin zu bringen war, seine Meinung zu revidieren: gegen einige Vertreter unseres Standes schien er mir oft geradezu ungerecht zu sein, und eine stille Abneigung hegte er — mit einem anderen Oskar — gegen die zu zünftigen Pädagogen, die das Wort Wieses vergessen, daß das Beste in der Schule ohne gesetzliche Vorschrift geschieht — oder auch das von Biese, daß das Beste im Unterricht unkontrollierbar bleibt. Witzige Leute und Schriftsteller waren ihm eine Quelle reinsten Vergnügens; unter den letzteren bewunderte er besonders Lichtenberg (siehe z. B. Bildungswirren S. 101 und Gymnasialpädagogik S. 773 ein von Weißenfels gern zitiertes Wort), aber auch den milden Humor Reuters hat er feinsinnig gewürdigt.[2])

Am empfindlichsten war er, wenn ihm, im Leben oder in Büchern, Aufgeblasenheit, Dummheit oder Schwerfälligkeit begegneten. Er war nicht unempfindlich gegen Lob und Anerkennung, aber er hat sie nie gesucht und nie ihretwegen gearbeitet. Indes will ich nicht verschweigen, daß er in den letzten Jahren, als in Berlin mehrere Direktorenposten vakant wurden, auf einen derselben gehofft hatte und nach den Eindrücken engerer Freunde und seiner nächsten Angehörigen das wiederholte Übergangenwerden als eine Kränkung empfand; er war der Überzeugung, gelegentlich einer halbjährigen Vertretung seines Direktors die Befähigung für solche Stellung dargetan zu haben. Irgendwelche Schritte in seinem Interesse zu tun, wies er freilich weit von sich. Vielleicht hat die Behörde die Anstalt, in deren eigentümliche Organisation Weißenfels wie kein zweiter paßte und hineingewachsen war, einer solchen Kraft nicht berauben wollen, vielleicht auch in ihm eine zu sensitive, nüchternen Amtsgeschäften allzu abholde Natur vermutet; daß Weißenfels den mit dem Amte eines Schulleiters unvermeidlich verbundenen Büreaukratismus gründlich perhorreszierte, ja vielleicht auch seine Bedeutung für die Entwicklung und die Leistungen einer Anstalt etwas zu gering anzuschlagen geneigt war, folgte aus seiner ganzen Denkweise. Wie ihn übrigens Anerkennung erfreute, hatte

---

[1]) Bereitwilligst gab er einer Anregung, auch gute moderne belletristische Literatur in die Lehrerbibliothek aufzunehmen, Folge.

[2]) In den Ungedruckten Aphorismen (s. S. 22 Anm. 1).

Digitized by Google

ich zuletzt besonders auf dem Philologentage in Hamburg zu beobachten Gelegenheit, wo er oft vor den ehrenden Händedrücken und Ansprachen, die er mit etwas verlegenem Schmunzeln quittierte, kaum zum Essen kam; ein Nachklang dieser für ihn zu Ehrentagen gewordenen Ferientage war die Widmung, die er mir auf den im Druck erschienenen, dort gehaltenen Vortrag schrieb: *ἀναμνησάτω σε ταῦτα Ἀμμωνίας τῆς εὐδαιμονεστάτης πόλεως.* Weißenfels' geistige Überlegenheit empfand man nie drückend, ja, er gestand seine Unkenntnis auf manchen Gebieten ohne Rückhalt, wenn auch oft mit scherzender Verzweiflung. Dummheit und Schwerfälligkeit aber waren seiner Art so entgegengesetzte Pole, daß jene für ihn leicht zu einem Charakterfehler, diese zu geistiger Inferiorität wurde. Er selbst schuf ja regelmäßig, reichlich und mühelos ('einen vielschreibenden Berliner Oberlehrer' nannte ihn im Kolleg ein hiesiger Universitätslehrer, dem Weißenfels allerdings bei aller geistigen Verwandtschaft auch nicht grün war)[1]: seinem Körper erhielt er durch mäßiges Leben und die erwähnten methodischen Leibesübungen eine solche Spannkraft, daß er kaum wußte, was Ermüdung ist, und sein Geist nie eine Brachzeit nötig zu haben schien. Wenn Harnack einmal klagt, dreiviertel aller Arbeit seien stumpfmachende Mühe, so hätte Weißenfels in diesen Seufzer schwerlich eingestimmt: seinem Wesen ungemäße Tätigkeit mied er — so hat er niemals der philologischen Textkritik Geschmack abgewinnen können und wohl kaum jemals eine Konjektur versucht —, oder er überwand weniger angenehme Berufsgeschäfte durch beschleunigte Abwicklung. Nicht selten hat er sämtliche Abiturientenarbeiten, wohl ein Dutzend, und aus mehreren Fächern, in ein bis zwei Tagen korrigiert: und Verbesserungen und Beurteilungen überraschten immer durch Treffsicherheit und elegante Wendung.

Denn die Sprache war ihm ein fügsames Werkzeug, mündlich und schriftlich gleich geschmackvoll und gewandt, nie trivial, oft voller Pracht, Fülle und Glanz, den feinsten Nüancierungen des Gedankens gewachsen, geschmeidig wie der ganze Mensch, gern sententiös zugespitzt, witzig, figuren- und bilderreich, geschmückt mit Synonymen und Zitaten, dem Ohr schmeichelnd und zum Hören ladend. Wenn es stets das höchste Ziel des Schriftstellers bleiben wird, einen den Gedanken völlig deckenden Ausdruck zu finden, so ist Weißenfels diesem Ziele wie nicht viele nahe gekommen. Und dabei machte es ihm keinen Unterschied, ob er deutsch, lateinisch oder französisch redete: alle drei Sprachen beherrschte er mit gleicher Sicherheit, wenngleich er es zu einer tadellosen Aussprache des Französischen nicht gebracht hat. Einzelne seiner Aufsätze, Abschnitte aus den Bildungswirren, manche Rezensionen sind geradezu Musterstücke deutscher Prosa und auch in solche Sammlungen aufgenommen; von Weißenfels' Kommentaren zu fremdsprachigen Schriftstellern, die ihn auf jeder

[1]) In den Ungedruckten Aphorismen liest man: 'Die Universitäten spielen eine klägliche Rolle in Deutschland! Soll man sie wenigstens an ihren Früchten erkennen, so kann man kaum hart genug über sie urteilen. Man betrachte die Jünger, die sie entlassen, wie unwissend sie sind, wie arm an Geist, wie reich an Anmaßung!' Und so spinnt sich der vielleicht etwas gar zu grobe Faden weiter.

Seite als Meister der Übersetzungskunst zeigen, wird später noch zu reden sein. Es läßt sich freilich nicht leugnen, daß seine Sprache zu Breite und Rhetorik neigte; es scheint dem Schriftsteller zuweilen Vergnügen zu bereiten, seine Kraft und Kunst zu zeigen, alle Register seines klangreichen Instrumentes spielen zu lassen, sich auf den Wellen seiner fließenden Diktion zu wiegen, wortreich, abstrakt, verschwommen zu werden, Lieblingswendungen und Lieblingszitate bringt er immer wieder an, irrt vom geraden Wege ab, nimmt den fallen gelassenen Gedanken mit neuem Ansatz wieder auf, führt ihn mit neuem Behagen nochmals aus und hält den folgerecht denkenden und dem Ziele zustrebenden Leser hin und verstimmt ihn. So kommt es, daß einzelne von Weißenfels' Büchern und Aufsätzen, stückweise gelesen, fesseln und gewinnen, als Ganze etwas Hybrides und Formloses haben. Er selbst ließ sich durch einen glänzenden Stil leicht bestechen und vergaß wohl über einem nüchternen und schlichten andere Qualitäten; Schriftsteller, selbst bedeutende, die dem *tenue dicendi genus* huldigen, eleganten Periodenbau verschmähen, kunstlos schreiben und wie der Schnabel gewachsen, ganz individualistisch, abnorm, knorrig: sie mochte er nicht lesen; Raabes Horacker gab er mir mit recht kühler Anerkennung zurück, und trotz meiner wiederholten Anregungen kam er über die ersten Seiten von Frenssens Jörn Uhl nicht hinaus. Nicht daß das literarische junge Deutschland ihm unsympathisch oder unbekannt geblieben wäre — mit dem jüngern Plinius konnte er bekennen: *sum ex iis qui mirantur antiquos, non tamen, ut quidam, temporum nostrorum ingenia despicio* — im Gegenteil hielt er große Stücke z. B. auf Marie von Ebner-Eschenbach und auch auf das moderne Drama, das er sich vorzugsweise in Sonntag-Nachmittags-Vorstellungen kennen zu lernen bemühte —, aber wie sich in seinem Stil vielleicht die glänzendste Seite seiner Begabung offenbarte, so stieß ihn das 'Stammeln' des Autors, wie er es nannte, von vornherein ab.

So ist es denn ganz erklärlich, daß die stilgewandten Franzosen, die zu einer Zeit, wo sich der Deutsche erst eine Literatursprache zu schaffen begann, schon eine klassische Prosa besaßen und bis auf den heutigen Tag von Kindesbeinen an der Muttersprache eine liebevolle und methodische Pflege angedeihen lassen, Weißenfels immer wieder anzogen: ihre großen Klassiker des XVII. und XVIII. Jahrh. kannte er gründlich und liebte sie heranzuziehen, aber auch ihre moderne wissenschaftliche, besonders philosophische, Literatur verfolgte er mit höchstem Interesse, trat auch gern mit Franzosen in persönlichen, wenn auch nur brieflichen, Verkehr. Seine Vorliebe für die Franzosen hatte damals ihre Hauptnahrung erhalten, als er als junger Lehrer die ehedem alljährlich im königlichen Schauspielhause von einer französischen Truppe veranstalteten Aufführungen als Rezensent eines Berliner Blattes regelmäßig besuchte; das Feuer unterhielt sein Beruf, der ihrer Sprache als Unterrichtssprache benötigte. 1896 erschien in der Schulbibliothek französischer und englischer Prosaschriften (Gärtner) Weißenfels' Préface de Cromwell par Victor Hugo, für die Zwecke der Schule verkürzt und erklärt. Weißenfels' Einleitung zu der für die dramatische Literatur Frankreichs epochemachend gewordenen Schrift

Digitized by Google

bringt das Nötigste über des Dichters Leben und Werk und seine Tat, die Auflehnung der Romantik gegen die despotisch gewordene Regel; die Anmerkungen beschränken sich meist auf Sachliches und zeigen große Gelehrsamkeit und Belesenheit. Die deutsche Romantik war Weißenfels ein vertrautes und im Unterrichte gern behandeltes Feld; er pflegte im Anschlusse an Herder davon zu sprechen. 1905 gab er in der Weidmannschen Sammlung französischer Schriftsteller eine Auswahl aus V. Hugo heraus. Eine umfangreiche Einleitung behandelt Leben, Schriftstellerei, Begabung, Gedankenwelt V. Hugos und gehört, wie von fachmännischer Seite versichert wird, zu dem Besten, was überhaupt, auch in Frankreich, über den Dichter geschrieben ist. Die Auswahl bringt vorwiegend Lyrisches, aber auch den fünften Aufzug von Ruy Blas und einiges Prosaische — alles anziehende und charakteristische Stücke von bleibendem Werte. Die Anmerkungen sind etwas knapp — für den an seiner Rhetorik oft fast erstickenden und zu einer Art Glossolalie neigenden Schriftsteller vielleicht zu knapp —, zeugen aber von eindringendem Verständnisse des Autors und erleichtern durch kurze Einleitungen zu den einzelnen Stücken die Auffassung des Ganzen.

Wenngleich Weißenfels französischen und deutschen Unterricht jahrelang mit Liebe und Erfolg erteilt hat, so blieben doch das Lateinische und Griechische seine Hauptfächer. In sie fallen denn auch die bedeutendsten seiner wissenschaftlichen Arbeiten. Man kann diese in drei Gruppen ordnen: mehr philologische, mehr philosophische und mehr pädagogische Schriften. Dazu kommt noch eine schier unübersehbare Menge von Bücherbesprechungen, deren er z. B. im Jahre 1905 etwa achtzig geliefert hat.[1]) Vornehmlich solche Rezensionen wurden für Weißenfels der Anknüpfungspunkt für manche nicht bloß vorübergehende Bekanntschaften und Korrespondenzen, die sich auch auf entferntere, überseeische Länder erstreckten. Las er doch auch englische und selbst italienische Bücher ohne besondere Schwierigkeit.

Im Jahre 1880 setzt Weißenfels' umfassende philologische Schriftstellerei ein. In diesem Jahre löste er mit der Ästhetisch-kritischen Analyse der Epistula ad Pisones von Horaz (Görlitz) eine Preisaufgabe der Oberlausitzischen Gesellschaft der Wissenschaften. Das erste Kapitel gibt eine allgemeine Charakteristik der Sermonenform (*cum delectatione docent*), das zweite betrachtet das Verhältnis der Horazischen Episteln zu denen, an die sie gerichtet sind (für alle geschrieben, einzelnen gewidmet), das dritte den besonderen Charakter der E. a. P. (stückweise Entstehung, jedes Stück mit der Reife der klassischen Form), das vierte Allgemeines über den Inhalt und Horazens Ab-

[1]) Sie haben sich nicht selten zu ganzen Abhandlungen ausgewachsen, wie die über das v. Wilamowitzsche Lesebuch (ZGW 56, 5; 57, 12 bringt den über denselben Gegenstand in Straßburg 1903 gehaltenen Vortrag — beide mit dem Ergebnis: Das Lesebuch entspricht in der Mehrzahl seiner Stücke nicht den Bedürfnissen der Schule, aber es wird dem Studierenden als Sammlung stilistischer Muster gute Dienste leisten, um daraus die über weite Zeiten und Räume ausgedehnte griechische Prosa kennen zu lernen); über Münchs Menschenart und Jugendbildung (ebd. 55, 2/3).

Digitized by Google

sichten bei der Abfassung (will durch die Theorie vom Dichten abschrecken und zugleich, was er als 'reflektierender' Dichter gefunden hat, in Verse kleiden), das fünfte bringt den Gedankengang der Epistel und ihre zum Teil polemisierende Erläuterung; eine Schlußbetrachtung stellt Horazens Ästhetik (praktischer Tendenz) mit der des Aristoteles (induktive Methode) zusammen: die Epistel enthält des Dichters kunstphilosophisches Vermächtnis.[1]) — Zwei Schriften über Horaz brachte dann das Jahr 1885; die erste ist betitelt: Horaz. Seine Bedeutung für das Unterrichtsziel des Gymnasiums und die Prinzipien seiner Schulerklärung; die andere, lateinisch geschriebene: Loci disputationis Horatianae. Jene führt aus, daß Horaz wegen seines reflektierenden und sammelnden Charakters der Schulschriftsteller κατ' ἐξοχήν sei, verlangt aber Freiheit in der Auswahl, und zwar so, daß der Dichter ein bedeutungsvoller Repräsentant des Altertums werde: nicht das Reinste, sondern das Bedeutsamste ist zu lesen; politische Stoffe sind unfruchtbar, ebenso viele seiner religiösen Gedichte, während die antike Sinnlichkeit der Jugend ungefährlich ist. Auf die Epoden muß die Schule fast durchgehends verzichten, dagegen sind die Sermonen nicht zu schwer. Horazens Leben wird nach seinen Gedichten abgehandelt, seine Philosophie und Weltanschauung, Lebensauffassung und Ästhetik besprochen. Bei aller Anerkennung der historisch-philologischen Ergebnisse ist die ästhetische Erklärung des Dichters vorzuziehen: dazu muß der Lehrer auf der Oberstufe ästhetische und philosophische Bildung besitzen. — Von den Loci sagt Weißenfels in der Vorrede zu Naucks Horaz: 'Einer in lateinischer Sprache verfaßten Schrift von mir, die für Horazbesprechungen fruchtbare Zentren zu gewinnen sucht und Material für lateinische Reproduktionen bietet, sind am Schlusse geordnete loci memoriales hinzugefügt, in welchen für eine zusammenfassende Betrachtung des Dichters nichts Wesentliches vermißt werden dürfte.' Das Büchlein ist heute, wo Lateinsprechen und lateinischer Aufsatz nur noch 'eine unangenehme Erinnerung' bilden, für den Lehrer zumal eine anregende Fundgrube und ein lohnendes Hilfsmittel: der Gedankenreichtum des Dichters konnte nicht augenfälliger dargetan werden. Das Latein ist flüssig, einschmeichelnd und bringt auch für moderne Ausführungen mühelos den treffendsten Ausdruck. — Seit 1894 gab Weißenfels die Naucksche Ausgabe der Horazischen Oden und Epoden heraus. Seit seiner Jugend hatte Weißenfels dieses Buch lieb: die Frische und Jugendlichkeit des Tones, das kecke Selbstvertrauen, das aus Einleitungen und Anmerkungen sprach, die glücklich gewählten Parallelstellen aus modernen Dichtern, vor allem die mit freier Wahl gestaltete Sprache hatten ihn angezogen. Nauck hatte Weißenfels gebeten, nach seinem Tode die Weiterführung der Ausgabe zu übernehmen Der neue Herausgeber mußte auf jeder Seite ändern: so Tüfteleien in den Anmerkungen, die oft statt prägnant orakelhaft gewordene Sprache, überflüssige Parallelstellen beseitigen, wunderliche Interpunktion, erbitterte Polemik, eigensinnige Textkonstruktion usw. und, als das Wichtigste,

[1]) Die Arbeit ist jetzt natürlich durch Nordens Untersuchungen z. T. antiquiert.

Digitized by Google

auch schon von Nauck für nötig Erachtete, ein einleitendes Kapitel, wo er Horaz als Menschen und Dichter charakterisiert und das glänzend und anziehend geschrieben ist, hinzufügen. Noch die 1905 erschienene sechzehnte Auflage, die dritte von Weißenfels besorgte, zeigt manche Verbesserungen.

Nächst Horaz galt Weißenfels' Hauptarbeit Cicero. 1891 erschien seine Textausgabe von Ciceros philosphischen Schriften (Teubner). Eine sehr ausführliche Einleitung behandelt Ciceros Philosophie und philosophische Schriftstellerei und den Entwicklungsgang der griechischen Philosophie von den Naturphilosophen bis zum Epikureismus; jeder Schrift der sechs Hefte umfassenden Auswahl sind besondere Einführungen und Inhaltsangaben vorausgeschickt. Ganz anders ist die 1903 ebenda erschienene[1]), von einem Kommentar begleitete Auswahl angelegt: sie ist nämlich nach sachlichen Gesichtspunkten getroffen (Ciceros Beschäftigung mit der Philosophie; der Segen der Philosophie; die menschliche Anlage; die Pflichtenlehre; die Lehre von den Leidenschaften; Glück und Tugend; Tod und Unsterblichkeit; die Lehre von den Göttern; die Lehre vom Staate), und zwar wie es nur ein Mann vermag, der den umfangreichen Stoff genau kennt, übersieht und oft durchdacht hat. Das Hilfsheft gibt wesentlich dasselbe, was die Textausgabe bietet, und fügt nur ein Kapitel über den Skeptizismus und den Eklektizismus hinzu — ist aber sonst keineswegs ein Abdruck jener, sondern beweist einmal wieder, wie leicht es Weißenfels wurde, dasselbe jederzeit anders und glücklich zu formulieren oder in anderer Beleuchtung zu zeigen. Der Kommentar stellt nach des Verfassers Art sachliche Erläuterung in den Vordergrund und überrascht alle Augenblicke durch sinngemäße und doch idiomatische Übersetzung. — 1893 erschien (ebenda) die Auswahl aus Ciceros rhetorischen Schriften nebst einem Abriß der Rhetorik. Das erste Kapitel dieses Abrisses (Entwicklung der Rede bei den Griechen) reicht von Perikles bis zum genus Asianum, legt das Hauptgewicht auf Demosthenes, spricht aber vielleicht über Gebühr von Isokrates, der wohl als Lehrer der Beredsamkeit von den Alten sehr hoch gestellt wird (auch von Platon, Phädrus 279A), aber doch für die Schule als mehr formales Genie nicht in Betracht kommt; das zweite Kapitel (Entwicklung der Rede bei den Römern) reicht von Cato Censorinus bis Cicero, dem der größte Teil gewidmet ist; das dritte Kapitel spricht von der Bedeutung der Beredsamkeit für die Alten und gibt die Theorie der Rhetorik an der Hand der ciceronianischen Werke unter Berücksichtigung der griechischen Terminologie. — In demselben Jahre veröffentlichte Weißenfels noch den Cato maior de senectute, Schulausgabe mit Kommentar (ebenda). Die Einleitung zum Kommentar enthält das nötige Biographische über den älteren Cato und die übrigen Mitunterredner, auch über Attikus, dem das Büchlein gewidmet war, betont aber, daß die Schrift keine historische, sondern eine philosophische ist und darum das Ideal des Greises zeigt ('von dem Engherzigen seiner nationalen Auflehnung gegen das Fremde und der banausischen Verachtung

[1]) Die zweite Auflage erscheint soeben.

Digitized by Google

alles jenseits des Nützlichen Liegenden hat er ihn erlöst, hat ihm nur seine römische Gesinnung gelassen, seine Vaterlandsliebe, seinen Tätigkeitsdrang'). Der Kommentar selbst zeigt alle Vorzüge Weißenfelsscher Interpretationskunst, verzichtet aber auch fast ganz auf Grammatisches und Stilistisches; auch die Disposition der Schrift ist gegeben.

Gewissermaßen eine Rechtfertigung letztgenannter Arbeiten gab Weißenfels in seinem 1892 erschienenen Buche Cicero als Schulschriftsteller (Teubner). Weißenfels erkannte mit Genugtuung an, daß ein von ihm eingefordertes Gutachten die Aufnahme von Ciceros philosophischen Schriften in den Kanon der preußischen Lehrpläne von 1892 veranlaßt hatte. In jenem Buche verfolgt er den doppelten Zweck, einmal seiner Auswahl von Ciceros philosophischen Schriften Ergänzungen und Begründungen hinzuzufügen, und zweitens, für die Beurteilung Ciceros als Schulschriftstellers einen festen Standpunkt zu gewinnen. Das Buch beginnt mit einer Charakteristik der klassischen lateinischen Prosa und Ciceros Anteil an ihrer Vervollkommnung; das zweite Kapitel spricht über die treibenden Hauptkräfte in Ciceros Charakter und mündet in die These, daß er, die Elemente griechischer und römischer Bildung in sich zusammenfassend und sie in eine schöne und gewinnende Form kleidend, einen länger als tausend Jahre vorhaltenden Damm aufgeworfen hat gegen ein Barbarentum, das an großen und originellen Bestandteilen zwar reich war, dem aber noch lange die Reife der Klarheit und Schönheit fehlen sollte; das dritte Kapitel durchmustert die Reden Ciceros auf ihren Wert für die Schule (er empfiehlt Pro Sex. Rescio Amerino, Pro Archia, die Verrinen [vor allem die vierte und fünfte nebst der Divinatio in C.], Pro Sulla, Pro Plancio und die erste, zweite, siebente, auch dritte philippische, allenfalls noch Pro Ligario und Pro Marcello); das vierte weist die Lektüre von Ciceros Briefen als Schullektüre ab, weil sie erstens dem Geiste eine nicht hinlänglich würdige Nahrung reichen, und zweitens, weil die Schwierigkeiten, die ihre Erklärung bietet, in keinem Verhältnis zu dem Ertrage stehen.[1]) Das fünfte Kapitel empfiehlt die rhetorischen Schriften, weil sie mit der Philosophie verwachsen sind, leuchtende Strahlen in fast alle Gebiete der alten Literatur werfen und mit gewissenhafter Klarheit nach den Grundbegriffen der Wissenschaft des Schönen suchen. Es handelt sich hier um mehr als um Beredsamkeit: das antike Bildungsideal überhaupt lernt man aus diesen Büchern kennen; sie umspannen den Kreis aller geistigen und öffentlichen Interessen des Altertums. Bei der Erklärung dieser Schriften enthalte man sich möglichst aller Ausschweifungen in die politische und militärische Geschichte, welche zu allen Zeiten eine breite Rettungsinsel für die Interpretationsverlegenheit gewesen ist.' Weißenfels befürwortet die Lektüre von Orator, De oratore (mit Auswahl, aber besonders das erste Buch), Brutus (mit Auswahl), für das Privatstudium als Zusammenfassung De optimo genere oratorum. Das Kapitel schließt mit der 'Entwicklung des Rhetorischen

[1]) Man vergleiche mit diesem Urteil, von dem Weißenfels nie abgegangen ist, die Auswahl Bardts (Teubner 1896) mit ihrem starken Kommentar.

Digitized by Google

aus der natürlichen Tendenz der Sprache', einer philosophischen Betrachtung über Ursprung und Bedeutung der Sprache und die Sprache als Kunst; Cicero hat betont, daß der Glanz der Darstellung nichtig ist, wenn ihr nicht ein dieses Aufwandes würdiger Gedanke zu Grunde liegt; es giebt keine absolute, von der Rücksicht auf den Gedanken trennbare Schönheit der Darstellung: als wesentliche Eigenschaft des wahren Redners gilt ihm die geschmackvolle Angemessenheit. Das letzte Kapitel endlich beschäftigt sich mit den philosophischen Schriften Ciceros. Sie überragen jene noch an Bedeutung, ihre Vernachlässigung erscheint dem Verfasser als die bedenklichste Seite unseres klassischen Unterrichts, denn sie sind der reinste Ertrag des antiken Lebens. 'Wären es philosophische Schriften im heutigen Sinne, so würden sie für die Jugendbildung nicht brauchbar sein; aber gerade das, was der moderne Gelehrte ihnen als einen Mangel anrechnet, macht sie für die oberste Stufe des Gymnasiums so brauchbar.' Weißenfels empfiehlt zu lesen: Cato maior, Laelius, De officiis ('eine Jugendschrift im vollen Sinne des Wortes'), die Tusculanae disputationes, vor allem Buch I (außer § 9—49) und V, aus De finibus und De natura deorum eine Auswahl, ebenso von De re publica nur Anfang und Schluß des ersten Buches, einiges aus dem zweiten und dritten; für das somnium Scipionis ist Weißenfels nicht.

1895 gab Weißenfels die Lüderssche Chrestomathia Ciceroniana in dritter Auflage heraus. Er hielt diese für ein ebenso geschickt angelegtes wie gründliches Buch; im Vorwort spricht er von den vorgenommenen Änderungen und befürwortet die Lektüre Ciceros auch auf der obersten Stufe statt der Historiker. 'Wer sich bis zum Abiturientenexamen das in dieser Chrestomathie Gebotene wirklich zu eigen gemacht hat, dem ist keine an sich wichtige oder für die Gegenwart bedeutsame Seite des Altertums unbekannt geblieben.' In einer Anmerkung streift er die 'wunderliche Heuchelei', gegen Chrestomathien zu reden und in der Klasse von einem Schriftsteller nur ein recht bescheidenes Stückchen zu lesen.[1]) Leider ist die Korrektur des Buches recht oberflächlich gelesen worden.

Ich schließe hier endlich noch die 1885 in erster, 1897 in zweiter Auflage herausgekommene Syntaxe latine (Weidmann) an. Das Buch war zunächst dazu bestimmt, den Bedürfnissen des Französischen Gymnasiums zu genügen, für dessen Lateinstunden das Französische vom zweiten Lernjahre ab die Unterrichtssprache bildet; die Syntax hat aber auch in der französischen Schweiz Anklang gefunden, und die zweite Auflage verdankt Vorschlägen dortiger Kollegen manche Verbesserung. Sie ist im Anschlusse an die bedeutendsten neueren lateinischen Grammatiken gearbeitet — auch französische Werke hat der Verfasser eingesehen — und in einem unanfechtbaren Französisch geschrieben.

Von dem lebhaften Interesse, das Weißenfels der antiken Philosophie entgegenbrachte, legt zuerst seine Dissertation schriftliches Zeugnis ab, und es

[1]) In diesem Sinne sind auch Weißenfels' Ausführungen 'Über die Licht- und Schattenseiten von Chrestomathien' (ZGW. 1903, S. 1—17 und 81—99) gehalten.

ist zugleich bezeichnend, daß er als erste These des Aristoteles Wort verteidigte: *καὶ φιλοσοφώτερον καὶ σπουδαιότερον ποίησις ἱστορίας ἐστίν*. Über Aristoteles handelt auch sein 1870 für das Französische Gymnasium geschriebenes Programm Quae partes ab Aristotele τῷ νῷ tribuantur. Im Anschluß an die damals erschienene Kritische Geschichte der Philosophie von Dühring übt er Kritik an dessen Geringschätzung des Aristoteles, zeigt, wie wenig dieser den (von Dühring übermäßig bewerteten) Vorsokratikern verdanke, wie er methodisch angefangen habe zu beweisen, was jene nur geahnt, und wendet sich dann besonders der Meinung des Philosophen über den νοῦς zu, den er in Aristoteles Sinne als die *facultas deum cognoscendi* erklärt. — Eine Auswahl aus Aristoteles und den nachfolgenden Philosophen, im Anschlusse an die gleich zu besprechende aus Platon, erschien 1906 (Teubner). Die Einleitung zum Text begrüßt die durch die neuen Lehrpläne gegebene Freiheit und betont die Wichtigkeit der Kenntnis des Aristoteles für den humanistisch Gebildeten. Der Text bietet eine Auswahl aus Aristoteles' Ethik, Rhetorik, Politik, Poetik; aus Arrians Encheiridion und Diatriben, aus Marc Aurel; endlich einiges aus Epikur, Theophrast, Plutarchs Moralia und Lucian. Der Kommentar bringt in einer Einleitung das Nötige über Aristoteles, Stoiker und Epikureer, vor jedem nicht in der Einleitung behandelten Autor einen Lebensabriß mit treffender und anziehender Charakteristik. Diese für uns Deutsche — denn die Franzosen kennen derartige *Morceaux choisis* schon länger — neue Unternehmung ist höchst dankenswert und fruchtbar. Nach einem Versuch, den ich soeben in der Prima mit den Stücken aus Aristoteles' Politik gemacht habe, kann ich die Lektüre den Amtsgenossen nur warm empfehlen: sie begegnete bei den Schülern dem angelegentlichsten Interesse; sind doch die dort behandelten Fragen die Elemente politischer und sozialer Wissenschaft. Anders als Weißenfels denke ich freilich über die Schwierigkeit des Autors: der Kommentar läßt hier grammatische und syntaktische Winke mehr als anderswo schmerzlich vermissen (daß sie zu geben Sache des Lehrers sei, könnte man mit mehr Recht von den sachlichen Erklärungen und Übersetzungshilfen sagen); die Schüler haben mit dem knappen, um schöne Diktion unbekümmerten Kollegienheftstil ihre schwere Not. Dazu kommt, daß die Ausschnitte nicht immer fugenlos sind und für das Verständnis nötige Zwischenglieder auslassen. — Eine wertvolle Hilfe für Lehrer und Schüler gerade bei dieser aristotelischen Schrift bietet das von Weißenfels gearbeitete 40. Bändchen der Gymnasialbibliothek: Aristoteles' Lehre vom Staat (Gütersloh 1906). Das Ganze kann man als Einführung in Aristoteles' Politik ansehen, die Weißenfels stellenweise wörtlich ausschreibt; die einzelnen Kapitel entsprechen fast genau den in der Auswahl gegebenen Stücken. Angefügt ist eine hübsche Übersicht über die Stellung der alten Philosophen zum *βίος πολιτικός* bezw. ihre Bewertung des *βίος θεωρητικός* — und in ziemlich losem Zusammenhange damit eine Betrachtung über den *μεγαλόψυχος* des Aristoteles, welches Kapitel sich auch in der Auswahl findet. — Für dieselbe Bibliothek (Band 3), um dies hier gleich anzufügen, schrieb Weißenfels 1891 Die Entwicklung der Tragödie

bei den Griechen. Vier Kapitel handeln von dem Ursprung der griechischen Tragödie (die neuere Literatur über das Äußere des griechischen Theaters, z. B. Bethes Prolegomena von 1896, konnte Weißenfels leider noch nicht berücksichtigen), von Äschylus, Sophokles, Euripides. Der Verfasser gibt zunächst eine Analyse der erhaltenen Stücke, dann eine Würdigung der Kunst des Dichters mit wertvollen Ausblicken auf moderne Stoffe und Kritiken, die letzteren besonders ausführlich bei Euripides, für den Weißenfels eine besondere Vorliebe hatte: gegen Lessing nimmt er diesen *penseur autant que poète, qui, par ses idées, se trouvait en avant de son siècle* (Weil) rühmend in Schutz.

Unmittelbar vor der Aristoteles-Auswahl war die aus Platon (1906) fertig geworden. Weißenfels brachte damit einen seit Jahren gehegten Plan zur Ausführung, leider nicht in der zeitweilig in Aussicht genommenen Gestalt: er hat den Stoff nicht wie in seiner Ciceroausgabe von 1903 sachlich geordnet, wie dies mit großem Geschick der Franzose Dalmeyda in seinen 1897 bei Hachette erschienenen Extraits getan hat. Mit Martens (Die Platonlektüre im Gymnasium S. 4 f.) halte ich die Aufnahme von Bruchstücken aus der Apologie und dem Kriton für unangebracht, ziehe auch mit Hoffmann (ZGW. Okt. 1906) die Lektüre einiger, wenn auch kleinen Dialoge einer Chrestomathie aus Platon vor; sonst finden sich die Glanzstücke der platonischen Dialoge beisammen. Über die bei der Auswahl geltend gewesenen Gesichtspunkte und über die Berechtigung einer Auswahl selbst spricht sich die Vorrede zum Text aus (s. oben S. 13). Die Einleitung zum Kommentar behandelt die Sophisten, Sokrates und Platons Philosophie und Schriftstellerei; im Kommentar selbst sind jedem Stücke das Verständnis außerordentlich fördernde Einführungen vorgesetzt.

An philosophischen Arbeiten Weißenfels' trage ich endlich noch nach das 1886er Programm des Französischen Gymnasiums De Seneca Epicureo (die Schrift bespricht zunächst die Milderungen, die der strenge Stoizismus im Laufe der Jahrhunderte bis auf die römische Zeit erfahren hat, und weist nach, daß Seneca, der in der Regel bloß als Stoiker angesprochen wird, so viel vom Epikureismus aufgenommen hat, daß seine Schriften unter die Hauptquellen dieser philosophischen Richtung zählen) und den Beitrag zur Festschrift derselben Anstalt (1890) De Platonis et Stoicorum doctrinae affinitate. Die in ausgezeichnetem Latein geschriebene Abhandlung weist die inneren Zusammenhänge zwischen Platon und den Stoikern, insonderheit Epiktet, nach und zugleich die bei diesen vorgenommene Ersetzung der Ideenlehre als Prinzips alles Denkens und Handelns durch die ὀρθὴ δόξα oder den Willen der Gottheit. Ausschließlich mit dem Epikureismus beschäftigt sich die 1889 von der Oberlausitzischen Gesellschaft der Wissenschaften gestellte und von Weißenfels gelöste Preisaufgabe: Lukrez und Epikur. Analyse des Lehrgedichtes De rerum natura von Lucretius und Darlegung der darin verherrlichten Welt- und Naturanschauung sowie der auf dieselben gegründeten Sittenlehre. Die Einleitung bringt Näheres über den textkritischen Apparat, die gelehrten Kommentatoren und Erklärer (mit besonderer Betonung von Langes Geschichte des Materialismus, 'einer wahren Zierde

unserer philosophischen Literatur') und nimmt Epikur und seinen römischen Apostel energisch gegen Mißverständnisse und Verdrehungen in Schutz: Epikur war das Ideal des antiken Weisen, ohne Bitterkeit im Leben, voll Heiterkeit im Sterben; 'wenn irgendeins, so zeigt auch sein Beispiel, wie weit es die menschliche Vernunft aus eigener Kraft bringen kann'. Die Analyse geht die sechs Bücher des Lukrez durch, dann wird die Welt- und Naturanschauung Epikurs in einem besonderen Kapitel behandelt, kritisiert und bewertet, und ebenso in einem letzten seine Sittenlehre — das letzte Kapitel zumal bringt die nötigen Materialien zu der schon in der Einleitung vorgetragenen Rettung des vielverkannten Philosophen.

In den *ungedruckten Aphorismen* heißt es einmal: 'Wer nie an jenen verschlossenen Pforten gerüttelt hat, nie getrauert hat über das Unfaßbare des Lebens, das als ein bedeutungsloses Spiel zu betrachten sein Inneres sich sträubt und dessen Bedeutung sich doch seinem ernstesten Nachdenken nicht enthüllen will, steht nicht auf der Höhe des modernen Lebens.' Und so hat denn auch Weißenfels — ein wahrer *συνοπτικός* — sich mit philosophischen Problemen zu beschäftigen nie aufgehört; noch über Nietzsche bringen die hinterlassenen Papiere eine schöne und treffende Würdigung. Aber *ἐκ τοῦ περισσεύματος τῆς καρδίας τὸ στόμα λαλεῖ*: der ganze Weißenfelssche Unterricht war philosophiegetränkt. Nicht nur hielt er darauf, daß seine Schüler mit den wichtigsten ethischen Fragen der alten Philosophie vertraut wurden, sondern ihn zog auch das philosophische XVIII. Jahrh. besonders an und ward in den deutschen Stunden nach dieser Seite vornehmlich behandelt.

In manchen der bisher besprochenen Schriften fehlt es — abgesehen von der in ihnen allen latenten Pädagogik — an gelegentlichen pädagogischen Ausblicken und ausführlichen derartigen Erörterungen nicht: Weißenfels' Bücher über Horaz und Cicero beschäftigen sich ja auch eingehend mit der unterrichtlichen Behandlung beider Schriftsteller. Aber das eigentliche Feld von Weißenfels' pädagogischer Schriftstellerei gedenken wir jetzt erst zu betreten: sie umfaßt eine beträchtliche Anzahl meist in der Zeitschrift für das Gymnasialwesen seit Mitte der achtziger Jahre veröffentlichter Aufsätze, deren wertvollste der Verfasser in den zwei Bänden *Kernfragen des höheren Unterrichts* (1901 und 1903, Gärtner) gesammelt herausgegeben hat. Das dem ersten vorausgeschickte *Vorwort* beklagt die utilitaristische Grundrichtung der Zeit und verlangt gerade ihr gegenüber die Verlegung des Schwergewichts des höheren Unterrichts wieder zugunsten der Humanitäts- und Charakterbildung ('in gewissem Sinne hatte Sokrates doch recht, die Tugend als das Wissen des Guten zu definieren'). Über die Ergiebigkeit der einzelnen Unterrichtsgegenstände, die Ziele der Lehrerbildung und der Unterrichtstätigkeit selbst gehen die Ansichten heutzutage weitauseinander: worauf gegenüber den gegensätzlichen Bestrebungen die höhere Schule zu sehen und zu wirken hat, welchen Vorbildern nachzueifern sie lehren muß, das will das Buch zeigen. 1. Der erste der in ihm vereinigten acht Aufsätze, *Das Wesen des Gymnasiums*, polemisiert gegen seine Feinde im In- und Auslande und hebt die unverwüstliche Kraft und Bedeutung des

humanistischen Bildungsideals auch für unsere Zeit heraus, das nicht durch Übersetzungen vermittelt und nur unmittelbar durch die Kenntnis der alten Sprachen aufgenommen werden kann.[1]) 2. Viel ähnliche Gedanken enthält die zweite, Die Umwege des höheren Unterrichts betitelte, Abhandlung. Auch das heutige Gymnasium soll eine spezifisch moderne Bildungsanstalt sein. Der moderne Mensch soll nicht wieder ein antiker Mensch werden; aber damit wir uns selbst verstehen und das unterscheidende Gute, das wir vor den Alten voraus haben, mit klarem Bewußtsein pflegen können, müssen wir den Umweg durch das Altertum machen: nur so können wir wirklich auf die Höhe des verwirrenden und auch verworrenen modernen Lebens gelangen. Dies wenigstens ist der Bildungsgang, der sich für die ziemt, die einst das Salz des Volkes werden sollen. 3. In dem Aufsatze Über den erneuten Vorschlag, den fremdsprachlichen Unterricht mit dem Französischen zu beginnen, führt Weißenfels (vornehmlich gegen Völcker und Lattmann) aus, daß die französische Sprache für den Jugendunterricht die denkbar ungünstigste sei; mit dem Latein müsse er beginnen, ehe sich die verwandte Seele des Knaben der antiken Jugendlichkeit geschlossen habe. Weit schwerer werde es nachher halten, sie wieder zu öffnen, wenn erst der ausschließliche Verkehr mit dem Modernen sie altklug gemacht habe. Der Verf. kämpft endlich gegen die Anschauung, daß das Latein für Sexta zu schwer sei. 4. Der Aufsatz über Die natürliche und die künstliche Spracherwerbung zeigt, daß jene der Idee der Schule widerspricht, und stellt den Bildungswert, den ein — allerdings vernünftig erteilter — Grammatikunterricht hat, ins rechte Licht. 5. Die Reformbestrebungen auf dem Gebiete des fremdsprachlichen Unterrichts. Der Verfasser lehnt die neue, auf 'Liebkinderdidaktik' (Jäger) beruhende Methode ab; ohne ihrem Geiste untreu zu werden, kann die Schule nicht auf systematische Behandlung der sprachlichen Hauptsachen verzichten. Zum Lobe wird den Reformern angerechnet, daß sie mit solcher Entschiedenheit dem Lehrer die Pflicht auferlegen, sich selbst vor allem die Sprache, die er lehren soll, gefügig zu machen. 6. Der neue Lehrplan des Lateinischen (1892) wird in dem Sinne kritisiert, daß der aufgestellte Lektürekanon

[1]) Ein Lieblingsthema des Verfassers, das er zuletzt auf dem Philologentage in Hamburg behandelte; der etwas erweiterte Vortrag steht in ZGW. 60, 2 und 3 ('Es ist ein Vorurteil — *fremant omnes licet mathematici* —, daß die gerade Linie [d. h. hier die gedruckte Übersetzung des klassischen Autors] immer der kürzeste Weg zwischen zwei gegebenen Punkten sei'); vgl. Handbuch f. L. h. Sch. S. 301: 'Sprache wird dem Lernenden eine sprechende und unmittelbare Offenbarerin des antiken Menschen'. Ungedruckte Aphorismen: 'Die Sprache ist das edelste Produkt der Menschennatur, darum kann man sich an ihr auch am besten zum Menschen bilden. Und jeder Gebildete gesteht anderseits zu, daß nur das Studium einer im Vollbesitze ihrer Kräfte und Ausdrucksformen befindlichen Sprache, also der griechischen oder lateinischen, den ganzen, vollen Segen, der von dieser Seite zu gewinnen ist, bringen kann. Es ist demnach ganz gewiß nicht ein Rest mittelalterlicher Pedanterie, welchen die jetzige Generation, nunmehr frei geworden, wie andere traditionelle Gewohnheiten von sich werfen müßte, wenn immer noch das Sprachstudium zum Fundament aller edleren Bildung gemacht wird.'

Digitized by Google

die historischen Schriften zu sehr bevorzuge, während Cicero wieder die erste Stelle haben müsse und von jenen nur Sallust, Livius ('ein idealer Jugendschriftsteller'), von Tacitus (der nicht der große Psychologe ist, als der er gilt) nur der Dialogus und die Germania. Weißenfels erklärt sich für stufenweise freiere und selbständigere Übungen im Übersetzen in die fremde Sprache; die Übersetzungen ins Deutsche seien nicht so bildend und — zu schwer: diese Kunst sei nur zum Teil lehrbar. 7. Über unsere Vorlagen zum Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische für die oberen Klassen spricht Weißenfels im folgenden Aufsatz. Die Vorlage muß in gutem, natürlichem Stile abgefaßt sein (nicht zu viel Abstrakta), keine bloße Umschreibung des Gelesenen (gegen die Lehrpläne!) sein, sondern 'die Gedanken des Schriftstellers verjüngen und in neuer Beleuchtung zeigen'. Mit ergötzlichen Beispielen und hübschen Übersetzungsproben. 8. Schon aus dem Jahre 1884 stammen die letzten Betrachtungen Über Versetzungen. Weißenfels sucht den Begriff der Reife für die Versetzung festzustellen (Warnung vor der 'alleinbeweisenden Kraft von Zahlen und Notizen, die man sich gemacht', und vor der Unbilligkeit, die Versetzung an mangelhaften Leistungen in der Mathematik scheitern zu lassen) und daraus Grundsätze für die Versetzung zu gewinnen. Der Schule müßte — wie schon Herbart wollte — das Recht zustehen, in den unteren Klassen die ungeeigneten Elemente auszusondern und einer den Bedürfnissen ihrer Individualität entsprechenden Schule zuzuweisen.

Der zweite Band enthält zehn Arbeiten, deren sechs letzte, wie es in dem Vorwort heißt, 'an einigen Beispielen zeigen wollen, wie es mit der in der ersten aufgestellten Forderung, daß alles Unterrichten den Weg zum Philosophischen nehmen müsse, gemeint ist.' 1. Das Inkommensurable des Unterrichtsproblems.[1]) Etwas Inkommensurables haben Lehrende, Lernende und Unterrichtsgegenstand: die Unterrichtsverwaltung muß Schule und Lehrer vor den einseitigen Anforderungen der Fachwissenschaft wie vor den banausischen Forderungen der praktischen Leute schützen. Der Aufsatz mit dem Bilde der idealen Lehrerpersönlichkeit und den ihrer Verwirklichung gezogenen Schranken gehört zu den glänzendsten und wertvollsten Arbeiten des Verfassers. 2. Die Philosophie auf dem Gymnasium.[2]) a) Vita sine philosophia mors est et hominis vivi sepultura, und so mehren sich denn auch die Stimmen, die wieder philosophische Propädeutik auf dem Gymnasium wollen. b) Logik: den Bedürfnissen des Schülers ist gedient mit freier Erörterung philosophischer Fragen, die einem glücklich formulierten Fundamentalsatze eines großen Philosophen zustreben oder einen solchen zum Sprungbrett der Betrachtung nehmen. c) Psychologische Probleme müssen mit der Jugend besprochen werden. d) Auf der obersten Stufe muß man den Schüler ein Kapital ethischer Kenntnisse sammeln lassen. e) Die Geschichte der Philosophie kann sich auf die alte

---

[1]) In den Bildungswirren ausführlicher behandelt.

[2]) Ein beliebtes Leitmotiv des Verfassers; vgl. die nachher zu besprechende Gymnasialpädagogik S. 784. 786. 788 u. ö.

Philosophie beschränken — nur in der Ästhetik hat man über Aristoteles und Horaz hinauszugehen (Herder und die romantische Schule). f) Philosophische Propädeutik in besonderen Stunden zu unterrichten ist nicht nötig: die Autoren müssen in philosophischem Sinne erklärt werden. g) Nicht πολυμαθίη, sondern πολυνοΐη. h) Eine auf naturwissenschaftlicher und mathematischer Grundlage aufgebaute philosophische Propädeutik (Schulte-Tigges) befriedigt nicht den erwachenden philosophischen Trieb. i) Hinweis auf Fouillées Bücher L'Enseignement au point de vue national und La réforme de l'enseignement par la philosophie, dessen Schlußwort (*L'hégémonie morale du XX^e^ siècle, surtout dans l'ordre de l'éducation, doit appartenir aux philosophes et aux sociologues, et je n'ai pas la moindre hésitation à predire qu'en fait, avant cent ans, elle leur appartiendra. Une nation qui en aurait le sentiment et donnerait aux autres nations le premier grand exemple d'une éducation vraiment philosophique, rendrait service à l'humanité en même temps qu' à elle-même*) sich Weißenfels vollständig zu eigen macht. 3. Der Bildungswert der Poesie wird im folgenden Aufsatze beleuchtet, die Poesie eine noch mächtigere Lehrmeisterin als die Philosophie genannt. 4. Die philosophischen Elemente unserer klassischen Literaturperiode nach ihrer Verwendbarkeit für die Schule, erweiterte Form eines 1901 in Straßburg im Gymnasialverein gehaltenen Vortrags. Weißenfels geht von der Notwendigkeit der Philosophie in der Schule aus, zeigt dann, wie Lessing, Herder, Goethe und Schiller zu dem Zwecke fruchtbar zu machen sind (Schillers in poetische Form gegossene philosophische Gedanken müßten für jeden auf dem Wege der Bildung wandelnden Deutschen zu einem ἐγχειρίδιον werden: nichts gibt es in der deutschen Literatur, was ihnen an bildendem Werte und erzieherischer Kraft gleichkäme). Der 5. Aufsatz: Die Bedeutung von Ciceros rhetorischen Schriften für die Schule, und der 6. Ciceros Briefe als Schullektüre bringen uns aus dem Buche über Cicero schon bekannte Gedanken; ebenso ist der 8. Über Ziel, Auswahl und Einrichtung der Horazlektüre in dem oben besprochenen Buche über Horaz ausführlicher behandelt, und der 10. Die Sermonen des Horaz, mit besonderer Berücksichtigung seiner Epistula ad Pisones gibt in überarbeiteter Form das Eingangskapitel der ästhetisch-kritischen Analyse der E. a. P. (s. o. S. 9). 7. Die Synonymik, mit besonderer Berücksichtigung des Lateinischen. Die Synonymik gehört zu den fruchtbarsten und interessantesten Gegenständen des menschlichen Nachdenkens: sie fördert die scharfe Angemessenheit der Rede, sie ist praktische Logik. Aber deshalb bedarf es auf der Schule eines systematischen Betriebes dieser Wissenschaft nicht: das Findenkönnen ist besser als das Sagenkönnen. Der Lehrer freilich muß sich genau vorbereiten und die Schüler zum scharfen Erfassen des Sinnes der Worte anleiten. 9. Die Urbanität, Begriffsbestimmung, gewonnen aus der Repetition von Horaz Ep. I, 7. Der Verf. will den Unterschied zwischen examinierender, den gegenwärtigen Wissensstand untersuchender Repetition und der, die mit Umlernen und Zulernen verbunden ist, an einem praktischen Beispiel zeigen — eine höchst interessante und instruktive Unterrichtsstunde des gelehrten, geist-

reichen, gewandten Mannes; ihr hat, wenn mich meine Erinnerung nicht täuscht, Bonitz beigewohnt, der dann zu dem damaligen Direktor Schnatter über Weißenfels bemerkte: Auf den Mann können Sie stolz sein.

In den nun schon wiederholentlich von uns angezogenen Bildungswirren der Gegenwart (1901, Dümmler) haben wir die summa aller Weißenfelsschen Bestrebungen, seine Weltanschauung und Lebensauffassung vor uns; hier zeichnet er das Ideal eines Gebildeten unserer Tage, dem er selbst nachzujagen nicht müde geworden, ja dem nahe gekommen zu sein er überzeugt war: in geordneten, auskömmlichen Verhältnissen durch das Studium der Männer des tätigen Idealismus und der großen Förderer des inneren Lebens sich der Ausbildung des eigenen Selbst zu befleißigen — ein farbenprächtiges Gemälde des Kampfes zwischen Utilitarismus, Materialismus, Realismus einerseits und jenem gesunden Idealismus anderseits, den die Weltgeschichte mehr als einmal gesehen, den aber selten eine Zeit erbitterter geführt hat als die unsrige. Der gerechte Beurteiler darf freilich nicht unterdrücken, daß das Buch, mag es im einzelnen mit vollendeter Beherrschung aller Sprachmittel geschrieben und reich an Glanzstellen sein, doch nicht zu ununterbrochener Lektüre zu empfehlen, weil stellenweise recht breit, voller Wiederholungen und kaum in einem Zuge geschrieben ist. Auf etwa ein Drittel seines jetzigen Umfanges zusammengezogen wäre es eine Zierde unserer (nicht bloß Fach-)Literatur geworden. Gleich in der Einleitung gibt Weißenfels den Lobrednern der Gegenwart gegenüber seinem polemischen Standpunkte Ausdruck; er hält es mit Herder und Goethe: 'Humanität sei unser ewig Ziel.' Der erste Teil, 'Die Wandlungen und Irrwege des Bildungstriebes', wägt ab, was wahre und falsche Bildung, würdige und überschätzte Große der Menschheit sind; die beiden folgenden Teile gehen näher auf speziellere Fragen der Pädagogik ein und werden zu einer Art Apologetik der Schule. Der zweite, 'Die verloren gegangene Harmonie des Körperlichen und Geistigen', weist die der Schule gemachten Vorwürfe zurück, als ob die von ihr an die geistige Tätigkeit gestellten Ansprüche an dem ungesunden Geschlecht schuld seien (statt Eltern, Haus und Leben), und spricht ihr die Möglichkeit ab, diese Harmonie aufrecht zu erhalten oder wieder herzustellen. Der dritte endlich gibt 'einige Richtlinien für den Bildungsgang', setzt das einheitliche Ziel aller Jugendbildung fest, hebt den Segen der Schule hervor und stellt ihre scheinbare Weltfremdheit als das gemäßeste Gegengewicht und eine notwendige Vorstufe gegenüber der verwirrenden Gegenwart hin.

Weißenfels' letzte größere pädagogische Arbeiten sind 1. sein Artikel Gymnasialpädagogik in der zweiten Auflage von Reins enzyklopädischem Handbuch (1905) und 2. die Artikel Das Lateinische und Das Griechische aus dem 1905 bei Teubner erschienenen Handbuch für Lehrer höherer Schulen. 1. Die erste Arbeit trägt bei dem dem Gymnasium feindseligen Geist der Zeit einen stark apologetischen Charakter: Verf. untersucht die Ursachen jener Feindschaft und des Niederganges der Gymnasien, prüft den Wert der einzelnen Disziplinen für die Erreichung der dem Gymnasium gesteckten Ziele und findet als seine gefährlichsten Feinde das Zuviel von Unberufenen,

die es besuchen, den Mangel an philosophischer Konzentration, an dem es leidet, und die übermäßige Betonung des Lernstoffes. Eine historisch geordnete Übersicht über die einschlägige Literatur schließt das Ganze ab. 2. Der das Lateinische behandelnde Artikel geht von der heute sehr schwierig gewordenen Stellung der alten Sprachen aus, bringt dann die Lehrpläne für den Gegenstand in den deutschen Staaten und unterwirft sie einer Kritik, behandelt dann die sprachliche Seite des lateinischen Unterrichts, Grammatik, Stilistik, Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische, Nachübersetzen, gibt eine Anleitung zum Lesen der alten Schriftsteller, spricht vom Reformgymnasium und schließt mit einer Kritik der lateinischen Schulschriftsteller, bezw. einer empfehlenden Auswahl.[1]) 'Das Griechische' beginnt mit einer Betrachtung der Wandlungen des Unterrichtszieles in diesem Gegenstande, gibt dann die griechischen Lehrpläne der Bundesstaaten, spricht von der sprachlichen Seite des Unterrichts (Grammatiken, Übungsbücher) und über das Griechische an Reformanstalten. Die 'Schriftstellererklärung' geht von der Bedeutung der Spracherlernung aus und gibt dann eine Kritik der Schulschriftsteller. Eine Literaturübersicht schließt jedes Kapitel ab. Beide Artikel zeigen alle Vorzüge der Darstellungskunst des Verfassers und eine souveräne Beherrschung des weitschichtigen Stoffes: sie gehören nach Form und Inhalt zu dem Besten, was Weißenfels geschrieben hat.

Dagegen, daß die von mir hiermit geschlossene Aufzählung von Weißenfels' größeren Arbeiten vollständig ist, möchte ich mich ausdrücklich verwahren[2]); Wichtiges jedoch, zumal solches, was er nicht später in größere Werke aufgenommen oder in anderem Zusammenhange gebracht hat, glaube ich nicht übergangen zu haben. Drei Dinge scheint Weißenfels' literarische Tätigkeit vor allem zu zeigen: einen außerordentlichen Fleiß, eine gründliche Kenntnis der behandelten Gebiete, ein beharrlich und planvoll verfolgtes hohes Ziel; nach der formellen Seite hin den gewandten, geistreichen und vornehmen Schriftsteller. Diese Eigenschaften geben dem Lebenswerke des Verstorbenen eine Art klassischen Gepräges und sichern ihm auch dann, wenn es den rührigen, vom kurzsichtigen Zeitgeiste getragenen feindlichen Mächten das humanistische Bildungsideal noch mehr in Mißkredit zu bringen glücken sollte, dankbare Leser: das rein und ewig Menschliche, das uns das klassische Altertum in ursprünglicherer Einfachheit, Klarheit und Stärke zeigt, wird eine wenngleich vorübergehend kleine Schar immer wieder

---

[1]) Zu der in diesem und dem folgenden Artikel von Weißenfels gegebenen Auswahl vgl. man: Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am österr. Gymnasium von Kukula, Martinak und Schenkl (Teubner 1906); zu dem von W. über Cäsars B. G. ausgesprochenen Verdammungsurteil Busch, Programm des Steglitzer Gymnasiums von 1901.

[2]) In Weißenfels' Nachlasse habe ich nicht nur eine kleine Bibliothek in Halbfranz gebundener oder mit Glanzlederdeckel versehener Bücher gefunden, die Exzerpte von ihm gelesener und auch angezeigter Bücher enthalten, sondern auch ein starkes Manuskript mit höchst geistreich und prachtvoll geschriebenen Aphorismen, Beurteilungen von modernen Autoren (D. F. Strauß, Reuter, Nietzsche) und Aufsätzen meist philosophischen Inhalts, darunter etwa 30 Seiten im elegantesten Französisch.

Digitized by Google

an- und emporziehen und ein Abglanz seines Ruhmes auch auf einen seiner treuesten und erfolgreichsten Herolde fallen.

Τυφλοῦται περὶ τὸ φιλούμενον ὁ φιλῶν — Weißenfels' Liebe zum klassischen Altertum war nicht blind. An zuweilen bissigen Ausfällen gegen Fanatiker der exakten Wissenschaften und gegen die marktschreierischen Anpreisungen moderner Reformer ist ja in diesen Schriften kein Mangel; aber die dem Verfasser hieraus erwachsenen Angriffe hat er immer mit gutem Humor ertragen und nie daran gedacht, sich etwa in eine literarische Fehde einzulassen. Gerade weil er sein Ziel fest im Auge behielt, war er weit davon entfernt, alles kritiklos gut zu heißen, was uns Griechenland und Rom überliefert hat und was blinde Bewunderung auf den philologischen Markt wirft oder gar in die Schule trägt: was ihm zu wenig gehaltvoll und für geistige Kultur ungeeignet schien, verbannte er aus dem Jugendunterrichte.[1]) So lehnte er in einer Unterhaltung, die ich einen Tag vor seinem Tode mit ihm hatte, die griechische Kunst vor dem perikleischen Zeitalter fast eigensinnig ab ('wenn ich Ihren Apoll von Tenea sehe, wird mir übel') und wollte die Jugend nicht einmal in historischem Zusammenhange mit ihr bekannt gemacht wissen. Das Beste war ihm für die Jugend gerade gut genug.

Das Beste gab er seinen Schülern im Unterricht, ein geborener Lehrer und Lehrer mit Leib und Seele. 'Ein lebhaftes geistreiches Wesen', sagte er einmal[2]), ist eine unschätzbare Himmelsgabe, die bei Menschen und Schülern angenehm macht und selbst störrische Gemüter mit siegreicher Gewalt unterjocht. Glücklich der Lehrer, der sie besitzt, und glücklich die Schüler, die den Unterricht eines solchen Lehrers genießen!' 'Ein Lehrer anderseits, der seine Lebhaftigkeit, und wäre sie mit noch so viel Geist verbunden, nicht zu der in der Schule nun einmal nötigen Bedächtigkeit und liebenden Wertschätzung des Kleinen herabzustimmen vermag, wird bald selbst seines Berufes überdrüssig werden.' Hier zeichnet Weißenfels sich selbst. In der Schule, in der Prima zumal, fühlte er sich in seinem Element: da drang es ihm, wie er sich einmal ausdrückte, aus allen Poren. Als ich ihm einst erzählt hatte, von Bonitz' Worten, die dieser bei seinem Abschiede vom Gymnasium zum grauen Kloster gesprochen habe, sei mir das eine besonders im Gedächtnis haften geblieben, daß er nie unvorbereitet in die Klasse gegangen sei, meinte Weißenfels kurz darauf — es war gerade vor seiner Horazstunde — scherzend: 'Herr Kollege, ich gehe heute wirklich unpräpariert hinein; aber ich wüßte auch wahrhaftig nicht, worauf ich mich noch vorbereiten sollte.' Den Stoff beherrschte er durchaus, die Formgebung war seine starke Seite — was Wunder, wenn er besonders die Neuversetzten stark impressionierte, berauschte, betäubte. Es kam

[1]) Gymnasialpäd. S. 774 liest man: 'Es ist überhaupt ein Irrtum, zu glauben, daß die Neuzeit sich aus dem Altertum Vorbilder kriegerischer Tüchtigkeit, heroischer Todesverachtung, hingebender Bürgertugend holen müsse. Die neuere Geschichte, wie die europäische überhaupt, ist in dieser Hinsicht dem Altertum durchaus ebenbürtig, ja übertrifft es.'

[2]) Kernfragen II 17.

Digitized by Google

hinzu, daß er meist zusammenhängend sprach und dadurch sowie mit seinen weiten Ausblicken, gelehrten Exkursen und mit seiner Belesenheit den Schülern einen Vorgeschmack der Hochschule verschaffte, der freilich leider auf die Dauer ihre Rezeptionsfähigkeit überschätzte und oft ihrer Bequemlichkeit Vorschub leistete. Nicht weniges von dem, was er vorbrachte, war zudem Kaviar fürs Volk; der Gegenstand gab seinem Geiste Flügel und riß ihn leicht zu Höhen fort, bis zu denen der Durchschnittsschüler nicht immer folgen konnte. Manche Anzeichen sprechen dafür, daß mit den Jahren der Abstand zwischen Weißenfels und seinen Schülern größer wurde und daß er in der Abschätzung der dem Mittelschüler zuzumutenden geistigen Arbeit nicht immer sicher ging[1]: er wurde mehr und mehr ein Lehrer nur für die besten Elemente der Oberklassen. Die leidige Einübung elementaren Wissenstoffs ist ihm, wie mir von alten Schülern versichert wird, ehemals auch nicht mißlungen, hat ihm doch aber stets widerstrebt und war ihm mehr und mehr fremd geworden. Hielt übrigens der überraschende und mächtige erste Eindruck, den er auf seine Hörer machte, nicht immer und bei allen vor, so sahen trotzdem alle, auch noch lange nach der Schulzeit, mit bewundernder Verehrung zu ihm auf; verdankten sie ihm doch eine Fülle keimkräftiger Anregungen und hatten sie doch das seltene Glück gehabt, eine jeglicher Pedanterie abholde, milde, geistvolle, harmonische Persönlichkeit jahrelang auf sich wirken zu sehen. Briefe von Schülern, unmittelbar nach seinem Ableben geschrieben, legen von der starken Wirkung, die der Mensch und der Gelehrte ausstrahlte, ein so nachdrückliches Zeugnis ab, daß es für den Amtsnachfolger des einzigen Mannes geradezu etwas Entmutigendes hat.

War Weißenfels' Wissen imponierend, die Form seiner Mitteilung vollendet und anziehend, so trugen zur Erhöhung der von ihm ausgehenden Wirkungen sein gewinnendes Wesen, eine echte und angeborene Liebenswürdigkeit bei. Schon die schmächtige, geschmeidige Gestalt in Mittelgröße hatte etwas Zierliches und Feines, das Auge aber bei aller Lebendigkeit etwas so Helles, Klares, bei aller Schalkhaftigkeit etwas so Entgegenkommendes und Einladendes, daß man sich zu dem Menschen hingezogen fühlte und leicht sah, der hatte von der Kardinaltugend des griechischen Volkes, der *σωφροσύνη*, die dort über Sage und Heldenlied, Poesie und Prosa, Kunst und Philosophie ihren milden Glanz breitet, nicht nur gelesen, sondern war selbst zu einem wohltemperierten Innern gelangt. Diese Humanität im klassischen Sinne gewann ihm denn auch besonders die Herzen seiner Schüler. Für eine ernste Rüge, eine Strafpredigt war er schwer zu haben; seine Stunden waren nie ein Gegenstand der Sorge, selbst das Abiturientenexamen kein Schreckgespenst, soweit Weißenfels in Frage kam. Wie hier, so zeigte er sich auch als Examinator im Staatsexamen, nachsichtig und ermutigend, ohne Kälte und Amtsmiene. Ohne

[1]) Er selbst sagt in seinen Ungedruckten Aphorismen: 'Unsere Jugend erliegt, und nur wenige glücklicher Begabte zeigen sich der Fülle des ihnen auf- oder besser eingenötigten Wissensstoffes noch gewachsen. Auf diesem Wege geht es nicht weiter.'

Digitized by Google

Beklemmung und mit Genuß hörte man ihm zu — auch die Prüflinge, und mehr als einmal haben Vorgesetzte und hervorragende Universitätslehrer seiner Art Beifall und Bewunderung gezollt.[1])

Weißenfels' religiöse und politische Ansichten waren durch seine philosophischen und klassischen Studien tief beeinflußt. Vorsichtig sagt er einmal[2]), die Religion habe zu allen Zeiten neben der Philosophie als ein kräftiges sittliches Bildungsmittel gegolten; alles Dogmatische lag ihm völlig fern. In seinen ungedruckten Aphorismen finde ich folgendes: 'Es gibt so viele Formen des Gottesdienstes. Was dem einen Teufelswerk erscheint, ist dem andern eine Quelle der Reinigung und der Erbauung, und umgekehrt die sinnlosesten Gebräuche des krassesten Aberglaubens, zu denen der Aufgeklärte mitleidig lächelt, können dem «geistig Armen» vollwichtigen religiösen Trost spenden. Bedächten doch alle, welche für und wider die Religion schreiben, daß der Rahmen nicht den Wert des Bildes ausmacht. Nicht jeder Rahmen zwar, objektiv betrachtet, ziemt jedem Bilde, aber man wird das Meisterwerk auch ehren in unscheinbarer Umhüllung, ja wird ganz aufgehend in die Empfindung der Schönheit von der unwürdigen Einfachheit der Einfassung nichts merken, hingegen wendet man sich ab von der aufdringlichen Pracht dieses Nebensächlichen, zumal wenn sie mit dem Charakter jenes Wesentlichen, dem es doch in bedeutungsloser Unterwürfigkeit dienen soll, offenbar streitet. In keiner Hinsicht muß man darum die Toleranz so weit treiben, wie in dieser.[3]) Der Aufklärer ahnt oft nicht, wie heilige Gefäße der tiefsten Wahrheit er da zu zertrümmern im Begriff steht. Eine unerbittliche und eifrig intolerante Polemik aber ist gegen diejenigen angewandt, die in ihrer Plattheit die Berechtigung des metaphysischen Triebes bestreiten, dem doch auch die Religion entsprungen ist. Diese Realisten und Positivisten sind ebensosehr die Feinde der Kunst wie der Religion und Philosophie. Sie berauben die Menschheit ihres vornehmsten titre d'honneur. Mögen ganze Jahrhunderte in den Tiefen der Mystik mit exzentrischer Lust geschwelgt haben und den Anforderungen des Lebens dadurch entfremdet worden sein, mag jene religiöse Metaphysik, jene meta-

[1]) In den Ungedruckten Aphorismen steht: 'Ein Lehrer, der examiniert, gleicht dem Jockey. Nur der Eingeweihte hat eine Ahnung davon, wieviel vorteilhafter sich jeder einzelne Schüler präsentiert, und wieviel mehr er zu wissen scheint, wenn er mit Geschick vorgeritten wird.'

[2]) Gymnasialpäd. S. 783.

[3]) Nicht unzeitgemäß ist diese Stelle aus den Aphorismen: 'Wenn die antisemitischen Vereine dem pfiffigen, betrügerischen, alles Ideale, Hohe, Schöne dem Golddämon opfernden Geiste den Krieg erklären, rufe ich ihnen Bravo zu, wiewohl ich nicht glaube, daß sie erfolgreich gegen diese Mächte, ohne welche kein Gedeihen des äußeren Lebens möglich ist, ankämpfen werden. Wenn sie aber Glaubensunterschiede, die heute keine Berechtigung mehr haben, als die Hauptsache bei dem ganzen Lärmen betrachten, betrachte ich sie mitleidig als zurückgebliebene Flachköpfe, um so mitleidiger, als sie doch mit Apostelmiene wie ein Ideal der Zukunft zeigen. Zugleich mit den jüdischen Juden sollen sie die jüdisch gesinnten Christen in ihre hastreiche Verfolgung schließen, zugleich mit den christlichen Christen auch die christlich gesinnten Juden, deren doch in unserem ausgleichenden Zeitalter nicht so gar wenige sind, als ihre Brüder begrüßen.'

physische Religion, der kontrollierenden Vernunft entronnen, in weiten Fernen sich noch so wild getummelt haben, sie deshalb ausrotten zu wollen, hieße die Menschheit ihrer vornehmsten Eigentümlichkeit berauben, hieße sie degradieren.' Der 'von unvernünftigen Auswüchsen gereinigte Rationalismus' eines D. F. Strauß[1]), dessen Poetisches Gedenkbuch Weißenfels ganz besonders liebte, genügte ihm freilich auch nicht.

Weißenfels macht einmal in den Bildungswirren auf die schon oft angemerkte Tatsache aufmerksam, daß der Briefwechsel zwischen Goethe und Schiller, der in eine der politisch aufgeregtesten Epochen unseres Erdteils fällt, so überaus wenig Beziehungen zu der politischen Tagesgeschichte enthalte: der *βίος θεωρητικός*, der über dem Vorbereitenden und Vergänglichen nach den höchsten Zielen und dem Ewigen trachtet, machte auch Weißenfels ziemlich gleichgültig gegen das lärmende Treiben der Parteien und die politische Geschichte überhaupt. Er hatte etwas von dem Weltbürgertum der alten Stoiker und der Großen unserer Literatur[2]); die Grenzen zwischen Nationalität und Humanität waren bei ihm verschoben wie bei dem von ihm so hoch geschätzten Herder, der bezeichnend dichtet: Ein edler Held ist's, der fürs Vaterland — der edelste, der für die Menschheit kämpft. Nicht daß er die Bedeutung unserer politischen Machtstellung auch für die Entwicklung kulturellen Lebens verkannt, vor dem redlichen und erfolgreichen Bemühen unserer Herrscher und Staatsmänner undankbar die Augen geschlossen hätte[3]): 'Was jenes nationale Gefühl betrifft', sagt er ausdrücklich in der Gymnasialpädagogik (S. 774), 'welches sich in Erinnerungsfeiern kriegerischer Großtaten betätigt, besonders solcher, durch welche eine große Gefahr abgewendet oder ein Attentat auf die nationale Ehre gerächt wurde, weshalb sollte es nicht auch an deutschen Schulen gepflegt werden können, ohne daß man dabei in einen würdelosen, eines zivilisierten Volkes unwürdigen Chauvinismus verfällt? Auch die humanen Griechen wurden nicht müde, sich solcher Taten zu rühmen und dadurch die junge Generation mit dem Geiste der Vorfahren zu erfüllen, wie er sich in Stunden der Gefahr offenbart hatte'. Aber für eine Siedehitze politischer Begeisterung hatte er kein Verständnis, und gelegentlich hat er in der Klasse der patriotischen Poesie den Charakter der Poesie überhaupt abgesprochen: der *κοσμοπολίτης* war ihm doch die höhere Stufe und Reife politischer Bildung. —

Haec illa viri agitatio mentis, quae nunquam acquiescebat! Welcher Glanz mußte von solch einem Manne auf die Anstalt fallen, die ihn fast 40 Jahre den ihren nennen durfte! Wie furchtbar und lähmend mußte die am Morgen des 5. Juli vorigen Jahres in der Schule eintreffende Trauerkunde wirken, daß am Abend vorher ein Herzschlag dem Leben des Mannes ein vorzeitiges und

---

[1]) In den Ungedruckten Aphorismen findet sich über ihn ein umfangreicher Aufsatz.

[2]) Siehe darüber Jastrows Geschichte des deutschen Einheitstraumes und seiner Erfüllung S. 72 ff.

[3]) Vgl. u. a. seine im Programme des Französischen Gymnasiums (1906) abgedruckte Festrede zum 27. Januar 1905.

unvermutetes Ende bereitet hatte! Es war ein düsterer Schatten auf die frohe und erwartungsvolle Ferienstimmung gefallen.

Noch in den letzten Lebenstagen rühmte sich Weißenfels seiner jugendlichen Geschmeidigkeit und Kraft, trug sich mit mannigfachen wissenschaftlichen Arbeiten und plante auf Jahrzehnte hinaus häusliche Veränderungen mit der geliebten Gattin. Aber doch fühlte er sich zu Anfang der letzten Woche vor den Ferien öfter nicht ganz wohl; am Mittwoch, seinem Sterbetage, dachte er daran, die Schule zu versäumen, entschloß sich aber schließlich dennoch, seinen Dienst zu tun, der ihm freilich, vielleicht zum ersten Male in seinem Leben, recht sauer wurde. Zu Hause nahm ein gewisses Unbehagen zu; er legte sich, ließ sich, wenn auch mit Widerstreben, in der Herzgegend Einreibungen machen, hielt es aber im Bette nicht lange aus, sondern ging im Garten spazieren. Hier fand man ihn abends nach 7 Uhr noch warm, aber ohne Leben, vor der Laube mit dem Rücken auf dem Boden liegend . . .

So war sein Tod glücklich, wie sein Leben glücklich gewesen war.

'Die Krankheit ehrlicher Männer ist, sich für unentbehrlich zu halten' hat Dahlmann irgendwo geschrieben. Weißenfels hatte auch die Schwäche — oder sollen wir nicht sagen: den Mut? Aber auch das Schöne muß sterben . . . und dahingegangen ist er, ein Vollendeter, der erfüllt hat, was er erfüllen sollte in seinen Grenzen und Bereich, oder wie es der jüngst noch von ihm kommentierte Marc Aurel so sinnig ausdrückt, der reifen Olive gleich, die abfällt und die Erde segnen muß, die sie ernährte, und dem Baume danken muß, der sie trug.

Und doch . . . *multis ille bonis flebilis occidit* . . .

ÜBER DIE MUSIKALISCHE ERZIEHUNG DES VOLKES

Von Ernst Bischoff

Was liest und hört man nicht alles über Kunst und Kunsterziehung! Und wenn man näher zusieht, so ist damit immer die bildende Kunst gemeint. Als ob es nicht eine Kunst gäbe, die weit mehr als die bildende Kunst eben die deutsche Kunst und zugleich die Kunst des Volkes ist — das ist die Musik.

Die führenden Kreise sind eben der Musik, besonders soweit sie Volkskunst ist, in hohem Maße abgewandt. Sie stehen in ihrer übergroßen Mehrheit den vorhandenen Mißständen und den erzieherischen Aufgaben, die die Gegenwart auf musikalischem Gebiete stellt, mit Unverständnis oder mit vollständiger Teilnahmlosigkeit gegenüber. Anders läßt sich die Tatsache nicht erklären, daß Volksvertretungen und Regierungen Hunderttausende bereit haben für künstlerisch ausgeführte Bauten, für allerhand Anstalten zur Pflege der bildenden Künste, während für die Musik rein nichts abfällt oder doch nur lächerlich geringe Aufwendungen gemacht werden.

Vielleicht erhebt sich hiergegen mancher Einwand. Gewiß, die gebildete und wohlhabende Stadtbevölkerung geht in Konzerte und Theater, schickt ihre Kinder ins Konservatorium oder in Privatunterricht und unterstützt dadurch und auch auf andere Weise, oft mit viel Geld, die Musikbestrebungen, die eben diesem gebildeten und wohlhabenden Volksteil zugänglich sind. Und viele Künstler sind beflissen, die Musik, die in diesem Publikum ihren Boden und Rückhalt findet, zu pflegen und weiter zu entwickeln. Es fehlt auch nicht an Versuchen, weiteren Kreisen des Volkes Zugang zu dieser Art Musik zu verschaffen.

Aber doch spielt das alles sich ab in einem Winkel unseres Volkslebens, im hellsten und freundlichsten wohl, aber doch nur in einem kleinen Winkel.

Wie aber steht es mit dem Volk in seiner großen Masse, mit seinem musikalischen Leben und mit seiner musikalischen Erziehung?

Nach wie vor bekommt ein großer Teil dieses Volkes sonntäglich zu seiner Erbauung und musikalischen Erziehung sehr fragwürdige Musik beim Gottesdienste vorgesetzt. Und auch der weltliche Musikbetrieb liegt mangels kunstwürdiger Leitung vielfach im argen. Woher sollte auch Besserung kommen? Für eine Ausbildung geeigneter Kräfte bis zu einem auch nur annähernd künstlerischen Ziel ist nicht gesorgt. — Und das Gegenstück: viele Kunst- und kunstgewerbliche Anstalten werden von öffentlichen Mitteln erhalten; da werden zahlreiche Leute von einem zahlreichen Lehrerpersonal zu großem

künstlerischem Können hingeführt; und wenn dieselben sich nicht freiem Kunstschaffen widmen, so sind sie doch im stande, künstlerische Aufgaben auszuführen auf Gebieten, wo das Bedürfnis dafür vorhanden ist, z. B. im Kunstgewerbe.

Bedürfnis — ja ist denn im Volk etwa kein Bedürfnis vorhanden, sich musikalisch zu betätigen, musikalisch geleitet und gefördert zu werden?

Noch ein Beispiel. In Gelehrten- und Mittelschulen hat jede Klasse einen gesonderten Zeichenunterricht. Es wird dadurch im Lauf der Schulzeit eine erhebliche Schulung des Auges für die Auffassung der Erscheinungen und eine gleichwertige Schulung der Hand für die Wiedergabe derselben erzielt. Und das Gegenstück: der Gesangunterricht ist vielfach nicht Klassenunterricht, sondern Massenunterricht schlimmster Art. Es wird zusammengesteckt, was in der ganzen Schule singen kann oder singen mag. Viel kommt dabei nicht heraus. Als Wesentlichstes aber merkt der Schüler, daß die Musik sehr, sehr Nebensache ist.

Das finden eben die gebildeten Kreise, auf die das Volk als auf seine Führer sich verlassen muß, wohl in der Ordnung, auch diejenigen, die privatim viel Geld für allerhand Musikbetrieb ausgeben. Daß dabei der größte Teil des Volkes sehr schlecht wegkommt, fällt ihnen nicht weiter auf, und all das zeigt eben, daß man der Musik und der musikalischen Erziehung des Volkes fremder gegenübersteht als anderen geistigen Fragen.

Mit der Teilnahmlosigkeit der Gebildeten für die künstlerischen Bedürfnisse des Volkes läßt es sich wohl vereinen, daß hin und wieder von dort her Vorschläge für die musikalische Bildung des Volkes gemacht werden, die so unzweckmäßig und so undurchführbar sind als etwa der Vorschlag, die Ausbildung unserer Infanterie durch einen historisch-praktischen Kursus über die Entwicklung der Handfeuerwaffen zu bewerkstelligen. Andere Vorschläge wären annehmbarer, würden aber das musikalische Können, das die Schule jetzt noch mitgibt, beeinträchtigen und nicht einmal Gleichwertiges an seine Stelle setzen.

Solche Vernachlässigung vorhandener Bedürfnisse hat einesteils verhindert, daß das Volk in der Musik zeitgemäß fortgeschritten ist, anderenteils hat sie zu einem Rückgang des musikalischen Lebens und Geschmacks im Volk beigetragen.

Ein Rückgang kann unschwer festgestellt werden. Volkslieder, wie sie noch in nicht so weit zurückliegender Zeit bei allen möglichen Anlässen in Haus und Garten, auf Feldern und Straßen erklangen und sich als Ausdruck der inneren Stimmung der Brust entrangen, hört man heute selten mehr. Wenn die Alten nicht mehr singen, lernt es der Nachwuchs nicht. Die einfache und doch so eindringliche Poesie des Volksliedes füllt nicht mehr sein Gemüt, erregt nicht mehr seine Phantasie; die Melodie dringt nicht mehr in die Seelentiefen und bringt da schlafende Kräfte ins Klingen und Regen. Eine Verarmung des Gemüts ist die notwendige Folge. Und von da ist es nicht mehr weit zur Verrohung des Geschmacks und der Instinkte; denn mit etwas muß der Mensch sein gemütliches Bedürfnis stillen. Und so sind wir glücklich so weit ge-

Digitized by Google

kommen, daß der Tingeltangelgeschmack sich immer breiter und tiefer im Volk einnistet. Es sind nicht nur die Kreise, welche einigermaßen Fühlung mit städtischer Bildung unterhalten, die die neuesten Couplets und Gassenhauer sich aneignen; nein, auch die Massen, die seither ihren Geschmack an reineren Quellen gebildet haben, finden mehr und mehr Gefallen daran.

Der Volksgesang als Vereinsgesang bietet sicher teilweise einen Ersatz für das entschwindende Volkslied. Aber ganz ersetzen kann er es nicht. Auf der anderen Seite tut er dem Volkslied sogar Abbruch. Die Sucht zu glänzen treibt die Vereine zu übertriebenen Verkünstelungen im Vortrag und führt dazu, schwierige Gesänge vorzuziehen. Das hat nicht nur eine Vernachlässigung des einfachen Volksgesanges, sondern vielfach sogar eine Geringschätzung desselben und eine Abstumpfung des Empfindens für dessen einfache Art und für einfachen Vortrag zur Folge. Diese Untugenden des Vereinsgesanges sind schon lange auch in den Schulgesang eingedrungen. Auch hier will man schwierige Kunstleistungen geben, verlegt sich aufs Säuseln und auf auffällige Kontrastwirkungen und verbraucht dazu sehr viel Zeit, so daß für das Volkslied nichts mehr übrig bleibt.

Das Hinstreben zur Kunst ist also dem Volkslied und dem Volksgesang durchaus nicht immer förderlich gewesen. Das gleiche gilt von allerhand anderen Bestrebungen, die das Volk mit der höheren Kunst in Berührung bringen wollen. Volkskonzerte sind schon recht. Nur sind diese der weitaus größeren Hälfte des Volkes nicht zugänglich und dem Geschmack der anderen Hälfte vielfach nicht angemessen. Aber für die Mehrheit, die leer ausgeht, sollte auch gesorgt werden, ihrem Bedürfnis entsprechend, besser wenigstens, als es bisher geschehen ist.

Das Konzertwesen ist der einfachen, wohl innerlich gehaltvollen, nach außen aber unscheinbaren Volkskunst verderblich geworden. Dies hängt mit dem materiellen Zug der Zeit zusammen. Man bevorzugt auch in der Kunst das, was stark in die Sinne fällt, was Lärm macht. Oft ist es freilich nur ein Schein, dem das Sein fehlt. Wer auf einen augenblicklichen, auffälligen Eindruck hinarbeitet mit materiellen Mitteln, der hat Beifall. Die Materie, die Masse ist eben leichter zu wägen als der Geist, extensive Größe bequemer zu messen als intensive.

Man spielt heute mit Vorliebe das Instrument, das Masse von sich gibt, das geräuschvollen Effekt macht. Der Gesang ist unwert geworden. Das einfache Kind des Volkes muß sich schämen, ein Lied anzustimmen, das von den Vorfahren her überliefert ist; denn die Söhne und Töchter der maßgebenden Familien spielen Klavier, kennen die neuesten Gassenhauer und rümpfen die Nase über den schlichten Gesang. Auch das hat der Mann aus dem Volk begriffen, daß die wahre Musik eigentlich im Konzertsaal anzutreffen ist. Man begeistert sich ja allenthalben so laut für Volkskonzerte. Er sucht die gepriesenen Konzertgenüsse der Stadt auf, die so hoch über seiner Volksmusik stehen sollen und die so sehr bildend für ihn sein sollen. Aber er gerät eher in das Variété als in das Symphoniekonzert; denn das liegt seinem Verständnis

Digitized by Google

besser. Und bei der nächsten Vereinsfeierlichkeit im Heimatstädtchen oder -dorf wartet die erste musikalische Kraft des Vereins, oft der künstlerische Leiter selbst, mit den neuesten Couplets auf. So halten die Geschmacklosigkeiten der Stadt als neueste Errungenschaften der Kunst ihren Einzug ins Volk.

Diese unheilvollen Erscheinungen sind in der Entwicklung des geistigen Lebens im allgemeinen und des Musikbetriebs im besonderen begründet. Und diese Entwicklung kann weder aufgehalten werden, noch ist es gerecht, sie wegen unliebsamer Nebenerscheinungen schlechtweg für schädlich zu erklären. Denn Volkskonzerte sind für die Kreise, die ihnen geistig gewachsen sind, ohne Zweifel ein Segen. Aber damit müßte Hand in Hand gehen eine eifrige Sorge für die Musik der weiter außen stehenden Volkskreise. Diesen muß Volkslied und Volksgesang wieder werter gemacht werden. Das muß von den gebildeten Kreisen aus geschehen, nicht nur, indem man dem Volk den Volksgesang anpreist, sondern indem man ihn selbst pflegt und in das Volk bringt und indem man darauf hinarbeitet, daß das Volk für seine Musik Leiter bekommt, die der Sache nach Geschmack und Können gewachsen sind.

Die führenden Kreise müssen eben zu dieser Frage Stellung nehmen. Man ist in denselben zu sehr gewöhnt, die Musik für einen Lückenbüßer zu nehmen der in den Feierstunden angenehmen Genuß gewährt. Sie soll aber ein Gegenstand ernsten Strebens sein, ein Kulturfaktor, der für alle da ist. Der Grund für diese Stellung der Gebildeten liegt in ihrem Bildungsgang. Wer höhere Bildungsanstalten durchläuft, kommt mit der Musik höchstens nur so nebenbei in Berührung, dagegen um so mehr mit den bildenden Künsten, die in den historischen und philologischen Wissenschaften ihren Platz haben. Und der in der Schule erhaltene Musikunterricht kann erst recht nicht für dieselbe begeistern. Nur so ist es erklärlich, daß ein Familienoberhaupt, das jährlich ein paar hundert Mark für Privatmusikunterricht für seine Kinder ausgibt, den teils ganz ungenügenden, teils recht unzweckmäßigen Gesangunterricht, den dieselben Kinder in der Schule erhalten, gleichmütigen Sinnes hinnimmt. Gerade der Gesangunterricht in der Schule bringt die höheren Klassen in den Kunstbereich des gewöhnlichen Volkes. Wenn nun diese Kreise für dieses Kunstgebiet kein Verständnis und kein Interesse zeigen, wo sie selbst damit in Berührung kommen, wie sollen sie ein solches Interesse haben, wenn es sich lediglich um das Volk selbst handelt und sie persönlich nicht in Frage kommen?

Aber beklagenswert ist das. Denn das Volk ist auf seine Volksmusik angewiesen und kann sich keinen Ersatz in höheren Kunstgebieten suchen. Und ebensosehr ist das Volk auf die Führerschaft der gebildeteren Klassen, auf ihre Teilnahme und ihre Einsicht angewiesen.

Wenn es anders werden soll, muß vor allem in der Schule eingesetzt werden. Hier kann schon viel erreicht werden, wenn die für Musikunterricht festgesetzte Zeit richtig angewendet wird. Der Gesangunterricht an den höheren Schulen leidet an einem Hauptübel: er wird vielfach ausschließlich dazu mißbraucht, Paradestücke für die Schulfeiern einzuüben. Dieses Übel hat zwei andere im Gefolge. Erstlich frißt das Einüben dieser Paradestücke alle Zeit

Digitized by Google

weg, und für das Volkslied bleibt nichts übrig. Der Schüler lernt die Schönheit, den inneren Reichtum, das natürlich Einfache, das alles sich im Volkslied offenbart, gar nie kennen. Sodann wird zweitens eine große Anzahl Schüler, die sich für schwierigen Gesang nicht eignen, von demselben ausgeschlossen, lernt nie singen, noch auch Gesang und Musik schätzen und lieben.

Das könnte ganz anders gemacht werden, ohne daß die Schulfeiern dabei zu kurz kämen. Es müßten nur die kunstvollen, schwierigen Gesänge bei Schulfeiern ganz oder größtenteils wegfallen. Für jede derselben könnten mehrere Volkslieder gelernt werden. Zu diesen Volksliedern könnten alle Schüler zugezogen werden. Und Volkslieder, zweistimmig vorgetragen, klingen bei Feiern auch schön. Wenn dann noch etwa ein schwierigerer Chor, für mehr Stimmen gesetzt, von ausgewählten Stimmen vorgetragen würde, so wäre das genug. Auf diese Weise könnten im Lauf jedes Jahres eine erhebliche Anzahl Volkslieder gelernt werden. Und nicht nur könnten dabei auch die weniger musikalischen Schüler teilnehmen, sondern es käme auch noch genug Zeit für technische Übungen heraus. Der Schüler brächte dann einen ganz anderen Gewinn an musikalischem Können, Literaturkenntnis und natürlichem musikalischem Geschmack aus der Schule mit, als das heute der Fall ist.

Von der Schule könnte noch ein übriges getan werden, indem jedes Jahr aus dem reichen Schatz des deutschen Volksliedes einige Lieder in ein Heftchen gesammelt herausgegeben und unter die Schüler verteilt würden, daß sie so unter das Volk kämen.

Es ist schon allen Ernstes der Vorschlag gemacht worden, Musikgeschichte in den Schulen zu treiben; diese solle an Bildungswert den sonst üblichen Musikunterricht übertreffen. Man könnte keinen größeren Mißgriff machen, als wenn man die wenige zu Gebot stehende Zeit dem Gesang entziehen und einem neuen Lernfach zuweisen würde. Es ist wahrhaftig schon genug des verstandes- und gedächtnismäßigen Lernens an unseren Schulen. Und zu wenig hat der Schüler Gelegenheit, seine anderen Geisteskräfte zu betätigen und sich sinnend und gestaltend dem zuzuwenden, was die Sinne und das Gemüt beschäftigt. Jede Art Kunstübung ist da ein unschätzbares Gegengewicht gegen das abstumpfende Einerlei des Lernens. Kunstwissen kann keinerlei Ersatz für Kunstübung bieten. Es gibt nur Anlaß zu dem Dünkel, Wissen sei schon Kunst, sei derselben sogar übergeordnet. Und diesen Dünkel braucht man wahrhaftig nicht schon in der Schule zu pflegen. Statt seine Kräfte durch Kunstübung zu entwickeln, bekäme der Schüler eine Anzahl Namen und Daten in den Kopf, vielleicht auch wohlausgedachte Kunsturteile, über die man gelegentlich leere Reden führen könnte, die aber dem Gemüt nichts gewähren würden. Für Musikgeschichtliches könnte wohl ein Plätzchen gefunden werden; aber das darf nicht auf Kosten des Gesangunterrichts geschehen. Der Gesanglehrer könnte passende Gelegenheiten benützen, historische Erörterungen anzuknüpfen. Es könnten auch in den Lesebüchern musikgeschichtliche Stoffe enthalten sein, was jetzt wohl kaum in einem der Fall ist. Hierbei müßte aber das Hauptgewicht auf das Persönliche gelegt werden. Die Personen der Dichter

und Komponisten, ihre Schicksale und Leiden würden wohl Teilnahme bei Schülern finden, nicht aber stoffliche Daten oder historische Gesichtspunkte und Konstruktionen. Auf diese Art würde manche Einsicht gewonnen, manches Wissen erworben werden, ohne daß der Schüler zum Lernen gezwungen wäre.

Der Gesang muß das A und O des Musikunterrichts in den Schulen bleiben. Und von der Schule kann die Kenntnis des Volksliedes und die Liebe für dasselbe wieder hinausgetragen werden in alle Kreise des Volkes. Unerläßlich aber ist, daß diejenigen, die musikalische Leiter des Volkes sein sollen, künstlerisch dazu ausgerüstet werden, damit sie im stande sind, ihre Aufgabe mit Verständnis, mit Teilnahme und mit dem nötigen Können zu erfüllen.

Digitized by Google

DREI JAHRE AUF DEM MARIENSTIFTSGYMNASIUM ZU STETTIN (1846—49)

Ein Beitrag zur Geschichte des höheren Schulwesens

Von Albert Heintze

Das Stettiner Marienstiftsgymnasium reicht in seinen Wurzeln weit zurück, bis in das XIV. und XVI. Jahrh. Es ist zusammengewachsen aus zwei Schulanstalten: 1. dem königlich akademischen Gymnasium, welches, aus den ehemaligen Kanonikaten der St. Marienstiftskirche entstanden, von den pommerschen Herzögen Barnim X. und Philipp I. 1543 gestiftet war, 2. aus der großen Stadt- oder Ratsschule (dem Ratslyzeum), 1391 gegründet. Beide Anstalten wurden im Jahre 1805[1]) vereinigt, indem man die beiden Direktoren, Sell und Koch, herübernahm, so daß — gewiß ein seltener Fall — die Gesamtanstalt längere Jahre, bis zu Sells Tode (1816), ein doppeltes Haupt hatte. Der vornehme Ursprung des Gymnasiums verriet sich noch in mancherlei Nachklängen, so darin, daß die sechs ersten Lehrer schon damals den Professortitel hatten, und zwar mit ungewöhnlich hohem Gehalt.

Auf dieses Gymnasium, welchem er selbst seine Ausbildung verdankte, brachte mich mein Vater, der zu Wachholzhagen bei Treptow a. d. Rega, eine halbe Meile von der Ostsee, eine mittelgroße Pfarrstelle verwaltete und mich bis dahin allein vorbereitet hatte. Ich wurde von dem Direktor Hasselbach, der mich, den schüchternen Knaben, sehr freundlich behandelte, in Mathematik (Pythagoreischer Lehrsatz), Latein, Griechisch, Französisch, Geschichte kurz geprüft und (mit fünfzehn Jahren) in Sekunda aufgenommen.

Sekunda

Vorweg sei bemerkt, daß das Anstaltsgebäude nicht mehr das alte, in der Mönchenstraße belegene war, sondern schon seit vierzehn Jahren das größere und schönere Gebäude, welches auf der Stätte der infolge Blitzschlages abgebrannten Marienkirche errichtet war, mit der von Hasselbach herrührenden Inschrift: *Iuventuti bonis artibus erudiendae.*

Die Klasse Sekunda war in zwei parallele Cöten geteilt; Ordinarius des ersten Cötus war Prof. Schmidt, des zweiten Prof. Bonitz. Ich kam glücklicherweise in den zweiten Cötus, also zu Bonitz.

Bonitz war damals (mit 32 Jahren) noch in der ersten, frischen Jugendkraft. Mittelgroß, schlank, mit gesunden, roten Wangen machte er von vorn-

[1]) Daher amtlich: 'Vereinigtes Königl. und Stadt-Gymnasium' bis 1869 — seitdem 'Königl. Marienstiftsgymnasium'.

herein einen gewinnenden Eindruck. Dazu nun seine tüchtige wissenschaftliche Ausbildung, nicht allein in den beiden alten Sprachen, sondern auch in der Philosophie und Mathematik. So lasen wir bei ihm teils in Sekunda, teils in Unterprima Homer, Plutarch, Demosthenes, Herodot, Sophokles, Cicero, Virgil, Tacitus. Wir lasen ziemlich schnell, und bei der Erklärung des in der vorhergehenden Stunde Gelesenen faßte sich Bonitz auch kurz, indem er nur das Notwendige gab und hier und da eine Frage stellte. So führte er ja in das Innere, den Gedankengehalt nicht gerade tief ein, aber er verbaute uns wenigstens nicht dieses Eindringen. Er ließ den Stoff durch sich selbst wirken, und das wurde durch das schnelle Vorgehen begünstigt. Wenn wir z. B. in einer Stunde ein ganzes Buch Odyssee (300 Verse) hintereinander übersetzten, so hatten wir doch einmal einigermaßen den Eindruck eines Ganzen.

Griechische Grammatik trug Bonitz frei vor, eine allgemein eingeführte Grammatik besaßen wir nicht. Überhaupt fehlte es an Leitfäden für die verschiedenen Fächer, und das war offenbar ein Mangel.

Bonitz, der klassische Philologe, gab aber auch in Sekunda den mathematischen Unterricht. Hatte er doch zwei Jahre lang Mathematik studiert, und er gab ihn in vorzüglicher Weise. In der Arithmetik fesselten mich vor allem die Gleichungen; es war mir die größte Freude, den Ansatz für eine Gleichung zu finden zur Ausrechnung. Ein Lehrbuch der Mathematik hatten wir nicht, nur ein Aufgabenbuch, das reichhaltige von Heis.

Das Deutsche lag in den Händen von Corssen. Dieser junge (aus Bremen stammende) Lehrer hatte neben dem Deutschen noch die lateinische Prosa (Cicero, Verrinen V) nebst Sprechübungen. Da hörte ich zum erstenmal Genaueres von den Gladiatorenkämpfen, und das '*Non te peto, piscem*[1]) *peto, quid me fugis, Galle?*' des Retiarius (Netzkämpfers) ist mir seitdem im Gedächtnis geblieben. In den deutschen Stunden lasen wir mit verteilten Rollen die 'Braut von Messina'; auch trug uns Corssen einmal Uhlands schöne Ballade 'Märchen' vor, worin der Dichter das Märchen von Dornröschen in sinniger Weise auf die deutsche Dichtung (und ihre beiden Blütezeiten) angewendet hat.

Meine ersten Aufsätze gelangen noch nicht recht, hatte ich doch in der Abhandlung wenig Übung gehabt; aber da die Aufgaben ansprechend waren, z. B. 'Die Entwicklung und die Idee des Trauerspiels: die Braut von Messina' — 'Charakteristik der griechischen Helden nach Schillers «Siegesfest», so kam ich mit jedem Aufsatz mehr hinein und konnte Corssen bald befriedigen. Leider ging dieser gute Lehrer schon Michaelis 1846, nachdem ich also seinen Unterricht nur ein halbes Jahr genossen hatte, nach Schulpforta, wo er als Professor lange Jahre gewirkt hat. Durch sein epochemachendes Werk 'Die Sprache der Etrusker' (1874) ist er berühmt geworden.

Das Deutsche übernahm Calo zum Französischen hinzu. Er war in diesem seinem Hauptfache ungewöhnlich ausgebildet. War er doch wiederholt

[1]) Das Metallbild eines Fisches am Helme des nach gallischer Art bewaffneten Gegners.

Digitized by Google

in Frankreich selbst gewesen und sprach das Französische ebenso fließend wie das Deutsche. Seine Lehrweise war sehr eigentümlich, wie er selbst ein Original war.[1]) Unverheiratet, bedürfnislos, sich fast nur von Pflanzenkost nährend, saß er in einem feinen Schlafrock mit weit entblößtem Halse in seinem Zimmer, umgeben von Schulheften, die er unermüdlich bis in die Nacht hinein korrigierte. Er belud sich mit Korrekturen weit über das Pflichtmaß hinaus. Wir schrieben bei ihm jede Woche ein französisches Extemporale, indem er uns ein Kapitel z. B. aus Gil Blas französisch vortrug, darauf kürzer deutsch wiederholte, worauf wir es französisch niederzuschreiben hatten. Unterdessen rief er einen nach dem anderen auf zum mündlichen Vortrag des eben Gehörten, während die anderen weiterschrieben. Man konnte aber auch andere auswendig gelernte Sachen vortragen. Sonst schrieben wir auch in mehr gewöhnlicher Weise Extemporalien nach seiner Übertragung: Bérangers Lieder, die feurigen Reden der Girondisten. Die häuslichen Arbeiten bestanden entweder in Exerzitien (Rückübersetzungen von Schillers 'Parasiten') oder in Aufsätzen. Französische Aufsätze in Untersekunda — keine kleine Aufgabe für manchen, insbesondere auch für mich! Der erste 'César et Pompée' geriet natürlich schlecht, und ich bekam die Unterschrift *V. C.* (*Vidi Calo*). Doch der zweite ('*Clovis*') war schon *pas mal* (nicht übel), worauf dann *Satisfait*, *Bien satisfait* usw. folgte. In seinen Urteilen war Calo sehr milde, wie er auch immer freundlich und höflich war. Tadelnde Urteile setzte er nie unter eine französische Arbeit, dagegen desto mehr lobende: *Bien; bien satisfait*; *Très bien satisfait*; doch das beste war das einfache *Bien*. Jedenfalls hoffte er durch reichliches Lob mehr anzuspornen als durch Tadel.

Nun aber das Deutsche! Gelesen wurde nichts, nur 'Wallensteins Lager' wurde einmal (natürlich ohne Kostüm) in der Klasse aufgeführt. Auch trug Calo selbst gelegentlich einmal das 'Grab im Busento' auswendig vor; außerdem hielt ab und zu ein Schüler einen Vortrag, z. B. 'Schilderung eines Schiffbruchs'. Hauptsache waren die Aufsätze, und hier waren die Aufgaben von eigener Art. Die ersten gingen noch an: 'Das Leben der Seekönige' (Wikinger), die auf ihren 'Seerossen' alle Meere befuhren. Dazu bedurfte man der Frithjofs-Sage, und das konnte ja die jugendliche Phantasie anregen. Das zweite Thema war schon bedenklicher:

Mein Dach ist die Haut des Tieres,
Wo sind die Marken meines Reiches?
Mein Schwert ist mein Gott!

[1]) Mir schien Calo zuviel französischen Lack angenommen zu haben, wie er denn auch durch Wegwerfen des stummen w (Calow) seinen Namen abgeglättet hatte. Mich verdroß es, daß er bei Vergleichungen des deutschen und des französischen Wesens immer das letztere vorzog, auch daß er nicht 'herein', sondern 'entrez' rief. Überhaupt war in seinem Sonderlingstum viel Gemachtes und künstlich Angenommenes, z. B. wenn er von seiner, allerdings nahen Wohnung zum Gymnasium immer barhäuptig, den Hut in der Hand, ging. — Später hat er als Leiter des mit dem Gymnasium verbundenen 'Jageteuffelschen Kollegiums' (Pädagogiums) sich viel Liebe erworben (s. Wandel, Studien und Charakteristiken aus Pommerns ältester und neuester Zeit).

Digitized by Google

Was damit gemeint sei, wird wohl nicht jeder sogleich erraten; es sollte das Leben des Indianers geschildert werden, wozu freilich das Schwert wenig paßte, da bekanntlich der Indianer außer Wurfspieß und Bogen nur den Tomahawk hatte. Indessen konnte man nach Cooper (Wildtöter, letzter der Mohikaner) noch ein Bild entwerfen. Dann aber wurden die Themen immer nebelhafter: 'Der lebensmüde Kaiser' (Karl V. — ein Selbstgespräch. —) 'Verachte die Welt!' — 'Verachte nichts in der Welt!' — 'Tretet ein, hier sind Götter!' — 'Darf, soll, will der Mensch sein Leben opfern?' — Was sollte über dergleichen Aufgaben ein fünfzehnjähriger Sekundaner schreiben? Die Vorbereitung eines solchen Themas war auch nicht die richtige. Sie bestand nur in einem Vortrag des Lehrers, einem Hin- und Herreden — von einer Disposition war nicht die Rede. Da wußte man dann gar nicht recht, wie man die Sache anfassen sollte. Einmal gingen mein Freund Sternberg und ich zu Calo, um uns nähere Auskunft zu holen. Er empfing uns mit der größten Freundlichkeit und hielt uns einen Vortrag von mindestens einer halben Stunde. Als wir aber hinausgingen, waren wir 'so klug als wie zuvor'. Dann gab er uns wieder ein Thema mit sehr ausführlicher Gliederung:

Es soll der Sänger mit dem König gehen,
Denn beide wohnen auf der Menschheit Höhen.

Da wußte ich in einzelnen Teilen kaum mehr zu geben als die Gliederung. So machte ich denn keine Fortschritte im Deutschen, sondern kam immer mehr herunter, zu Bonitzens Verwunderung.

Den geschichtlichen Unterricht gab Giesebrecht, der Geschichtsforscher und Dichter.[1] Groß, schlank (daher 'der Lange' bei den Schülern), mit fast kahlem Kopf, ein ὠμογέρων (kräftiger Greis) mit ernstem Gesichte und hoher Denkerstirn — so trat er uns als eine Charaktergestalt entgegen, welche Ehrfurcht einflößte. 'Er war ein Mann, nehmt alles nur in allem' — aber seine Lehrweise war nicht zweckmäßig. Es kam ihm weniger darauf an, den tatsächlichen geschichtlichen Stoff uns beizubringen, als das logische Denken zu wecken. Ursprünglich hatte er alles frei vorgetragen, und die Schüler hatten dicke Hefte nachgeschrieben, wie auf der Universität. Zu meiner Zeit aber hatte er sich schon bewegen lassen, diesen Geschichtsvortrag gedruckt in drei gesonderten Abteilungen für alte, mittlere und neue Geschichte herauszugeben. Freilich war dieser Leitfaden wenig zweckmäßig eingerichtet. Ohne übersichtliche Gliederung, in einem Zuge verlaufend, unterschied er zu wenig das Wichtige von dem Unwichtigen, und so erfuhren wir von Gorm dem Alten

[1]) Ludwig Giesebrecht, geboren 1792 zu Mirow in Mecklenburg-Strelitz als ein Sohn des Pfarrers Benjamin G., studierte 1812—16 in Berlin und Greifswald Philologie nebst Philosophie und ging dann an das Gymnasium zu Stettin, an welchem er fünfzig Jahre tätig war. Verheiratet war er mit Hasselbachs Schwester Amalie. Er starb im Ruhestande 1873. Als Forscher auf dem Gebiete der nordischen und wendischen Geschichte ist er von Heinrich Leo sehr anerkannt worden. — Sein Neffe Wilhelm G. ist berühmt geworden durch seine Geschichte der deutschen Kaiserzeit. (Ausführlich hat G.s Leben und Wirken beschrieben Franz Korn in der Schrift 'L. Giesebrecht'. 1875.)

Digitized by Google

und von dem Emir Hoseïn, die doch für uns sehr gleichgültig waren. Es hätte trotzdem auch aus solchem Leitfaden noch das Nötige sich lernen lassen, wenn nur Giesebrechts Verfahren dabei ein anderes gewesen wäre. Er trug uns einen kurzen Abschnitt, wenig über eine halbe Seite, etwas ausführlicher vor zur denkenden Durcharbeitung und fragte dies in der nächsten Stunde ab, wobei neben der geschichtlichen Richtigkeit das Hauptgewicht auf den folgerechten logischen Zusammenhang fiel. Diesen sollte der Schüler finden, wobei es häufig auf ein kleines Wörtchen z. B. ein 'nun' ankam, und so fragte er oft mehrere Bänke und die ganze Klasse durch, bis einer das Rechte traf. 'Das ist die Sache!' Wurde das Rechte nicht getroffen, so fuhr er in der nächsten Stunde eigensinnig fort, indem er den Faden bis zu derselben Stelle wieder aufnahm, und so ging wohl eine zweite Stunde hin, bis der Primus in der Pause an ihn herantrat und ihn fragte. Dann sagte er es, und wir konnten von der Sandbank, auf der wir so lange festgesessen, loskommen und langsam weiterrudern. Auf diese Weise kamen wir auch kaum mit der Hälfte des Buches durch. Ein großer Mangel war dabei noch, daß zusammenhängender Vortrag zu wenig geübt wurde. Auch daß Giesebrecht ein Heft einführte, in welches jeder wöchentlich zwei 'Fakten' nach freier Wahl eintragen, und welches er von Zeit zu Zeit zum Abfragen vorlegen mußte, nutzte nicht viel. So lernten wir wenig in der Geschichte, und Giesebrecht ärgerte sich fortwährend. Er hielt uns Vorträge über das Thema: 'Der Mensch muß denken, ohne Denken gleicht er dem Öchs- und Eselein im Stall', und in flammenden Worten rief er uns zu: 'Was soll das Vaterland einst von Ihnen erwarten, wenn Sie schon in Ihrer Jugend in so gänzliche Schlaffheit versunken sind? Sie machen Ihrem Lehrer das Leben ja zur Hölle!' Uns ließ das kalt. War doch der Lehrer wegen seiner Methode nicht ohne Schuld.[1])

Trotz meiner minderwertigen Leistungen im Deutschen bei Calo wurde ich, nachdem ich zu Michaelis in die erste Abteilung der Klasse hinaufgerückt war, zu Ostern 1847, da ich in allen anderen Gegenständen Besseres leistete, nach Unterprima versetzt. In den Zeugnissen gab es damals nur drei Stufen, die also etwa den Bezeichnungen gut, genügend, nicht genügend entsprachen. Es wurden aber nicht die nackten Nummern darüber gesetzt, sondern dafür Vignetten, welche in sinnvoller Weise die Nummern vertraten: 1. ein 'Musentempel', 2. ein

[1]) Direktor Hasselbach kam nie in fremde Stunden, auch der Schulrat nicht; jeder Lehrer (der oberen Klassen) ging unbehelligt seinen eigenen Weg. Das hatte hier große Nachteile; ein einsichtsvoller Direktor würde, wenn er davon Kenntnis genommen, ein solches Betreiben der Geschichte wie in Giesebrechts Unterricht, solche Aufsatzthemen wie die Calos nicht geduldet haben. Jetzt dagegen ist häufig zuviel Beaufsichtigung des einzelnen Lehrers, wenn der Direktor möglichst jede Woche in die Klasse kommt, in dem Glauben, ohne sein fortwährendes Eingreifen gehe die Sache nicht, wenn er selbst in Nebendingen einem alten Lehrer, der in seinem Fache mehr als er gearbeitet hat, jeden Schritt vorschreiben will. Das ist widerwärtig und kann einem sorgfältigen Lehrer seine Arbeit verleiden, die Freudigkeit nehmen. Man hat hier ein Bild wie von dem Hockenack im Märchen, welcher dem Seefahrer Sindbad auf dem Nacken sitzt und ihn, den Willenlosen, überall hinleitet.

Kranz, 3. eine Studierlampe mit Büchern (früher ein Bienenkorb) als Mahnung zu größerem Fleiß. Man sagte dann noch einfach: Er hat einen Tempel, einen Kranz, eine Lampe bekommen. Genug, ich wurde mit einem Tempel als Dritter nach Unterprima versetzt. Mein Freund Klamroth, der als Vierter neben mir saß und in derselben Lage war, zog es vor, freiwillig noch ein halbes Jahr in Sekunda zu bleiben. Gewiß ein seltener Fall, daß ein Schüler, der in die Prima eintreten kann, freiwillig noch ein halbes Jahr zurückbleibt!

Unterprima

Es wurde damals Prima wegen angewachsener Schülerzahl geteilt, und Bonitz wurde Ordinarius der Unterprima. So ging ich denn mit ihm hinüber und genoß seinen anregenden Unterricht noch ein Jahr in Latein und Griechisch. Im Lateinischen verdienen die Aufsätze eine besondere Erwähnung. Bonitzens Aufgaben waren stets gut gewählt, fesselnd und in der Form sehr mannigfaltig, nicht immer eine Abhandlung, sondern häufig eine Rede, ein Brief, sogar ein Dialog. Ich habe sie gern, auch mit Erfolg bearbeitet und bewahre sie noch zum Andenken. Folgende führe ich an: Divinationis exemplum luculentum (Brief im Anschluß an Cicero, De divinatione, welches Buch wir gelesen hatten). — Aristagoras ab Atheniensibus auxilium implorat adversus Persas (Rede). — Hannibal cur devictis apud Cannas Romanis Romam noluerit invadere (Abhandlung oder Dialog). — Germanicus Druso fratri s. p. d. (Brief). — Übrigens wurden die Aufsätze, die lateinischen wie die deutschen, nicht in ein Heft geschrieben, sondern jeder einzeln in einem Umschlage, wie auf der Universität im Seminar, abgegeben.

Den größten Eindruck haben auf mich die Tragödien des Sophokles gemacht, von denen wir in jedem Halbjahr eine lasen; für die lyrischen Teile der Antigone und Elektra war ich begeistert und lernte sie auf eigene Hand großenteils auswendig. Manches davon z. B.:

Πολλὰ τὰ δεινά, κοὐδὲν ἀν-
θρώπου δεινότερον πέλει — (Antigone 332 ff.),

Ὦ Πέλοπος ἁ πρόσθεν
πολύπονος ἱππεία — (Elektra 504 ff.)

ist mir noch jetzt gegenwärtig.

Dr. Pazschke, ein junger Lehrer, Schwiegersohn Giesebrechts, hatte den Horaz. Er leitete diese Lektüre mit Geist und Gemüt. Wir lasen Horaz in einer geordneten Auswahl: zuerst diejenigen Epoden, die sich auf das Vorleben des Dichters, die republikanische Zeit bezogen (Quo, quo scelesti ruitis? — Altera iam teritur bellis civilibus aetas), sodann die auf die Freundschaft, die Dichtkunst usw. bezüglichen Oden. Da konnte man Liebe zu Horaz fassen. Von seiner auf den Inhalt gehenden, gemütvollen Sinnesart zeugt auch die von mir noch bewahrte Programmabhandlung über 'Homerische Naturanschauung' (1849). Sein früher Tod war ein bedauerlicher Verlust für die Anstalt.

Die Geschichte hatte, wie schon in Sekunda, Giesebrecht; außerdem

gab er den deutschen Unterricht und auch diesen in eigentümlicher Art. Gelesen wurde nichts[1]); Giesebrecht trug in trockener Weise Literaturgeschichte vor. Doch die Hauptsache war die Vorbereitung und Nachbesprechung der Aufsätze. Zu Anfang des Halbjahres diktierte er sämtliche Themen für die Zeit, und diese wurden dann der Reihe nach durchgearbeitet. Sie waren größtenteils geschichtlicher Art, z. B.: Achilles, Alexander der Große und Karl XII. — Alt-Tyrus und Alt-Alexandria, Venedig und Florenz im Mittelalter und zu Anfang der neueren Zeit. — Die Perserkriege und die Kreuzzüge. — Die herkömmliche Begrenzung der alten Geschichte. — Daneben aber auch von allgemeiner Art, z. B.: Die Gerechtigkeit und die Gnade. — Gedächtnis und Erinnerung. — Alle waren von ihm selbst erdacht. Die Vorbereitung war ähnlich wie in der Geschichte, eine Anleitung zum logischen Durchdenken des Gegenstandes. Eine Gliederung wurde nicht gegeben, dagegen der Gang der Darstellung fast Satz für Satz gemeinsam festgestellt zur schriftlichen Wiedergabe. Es hatte alles ja Hand und Fuß; Giesebrecht haßte nichts mehr als leere Redensarten. ('Lieber, Lieber, das sind ja Phrasen!') Aber man wurde doch zu sehr eingeschnürt, und es blieb zu freier, selbständiger Ausführung wenig Raum. Ich fand mich jedoch bald in seine Weise hinein und konnte zu seiner Zufriedenheit arbeiten, so daß ich häufig die Unterschrift 'mit Nachdenken gearbeitet' erlangte. Die Verbesserung und Nachbesprechung der Arbeiten war aber wieder nicht ausreichend. Man wußte vielfach nicht, warum eine angestrichene Stelle zu tadeln war.[2])

Traurig war es mit der Mathematik bestellt. Diese war in den beiden Primen in den Händen des Professors Justus Günther Graßmann, eines wissenschaftlich durchaus tüchtigen Mannes, der aber keine Zucht und Ordnung halten konnte. In seinen Stunden ging es sehr unruhig zu, nur wenige folgten dem Unterricht, die meisten führten halblaute Unterhaltung oder machten andere Schulaufgaben, lateinische, deutsche Aufsätze. Wurde der Lärm zu groß, besonders wenn Graßmann etwas an die Tafel schrieb, so wendete er sich um und hielt uns eine Strafrede, die sich regelmäßig in denselben Wendungen bewegte: 'Sie sind noch Knaben! Sie, an der Schwelle der Oberprima stehend, Sie sind noch Knaben, Sie rufen es mir in die Ohren!' Nur einmal fügte er noch hinzu: 'daß sie mir davon gellen!' Das half dann — für eine Viertelstunde! Es war traurig, wie der alte, gutherzige, eben zu gutherzige Mann sich abärgern mußte, ohne etwas auszurichten. Die Jugend ist in diesem Stücke erbarmungslos. Auf die mancherlei Possen, die dabei obenein vorkamen, will ich nicht weiter eingehen.

Ebenso war es in der Physik.[3]) Wenn wir es 'unten nahmen' d. h. im

[1]) Durch einen glücklichen Zufall kam Lessings Laokoon mir in die Hände, welcher durch die Schärfe der Beweisführung einen außerordentlichen Eindruck auf mich machte.

[2]) Über die bessere Art der Aufsatzberichtigung habe ich mich auf Grund meiner vierzigjährigen Erfahrungen (in allen Klassen von VI—I) ausgesprochen in 'Latein und Deutsch' S. 76.

[3]) Ein großer Mangel war es, daß es weder für die Mathematik, noch für die Physik eingeführte Lehrbücher gab.

Digitized by Google

physikalischen Kabinett, so trat noch die Ungehörigkeit hinzu, daß einzelne, denen die Unterrichtsstunde zu langweilig wurde, leise zur Türe hinaus und nach Hause gingen. Als Graßmann das endlich merkte, schloß er ab; das nächste Mal aber waren gleich Dienstbeflissene zur Hand, welche ihm diese Mühe abnahmen, indem sie sich den Schlüssel von ihm erbaten und dann 'zuschlossen', einmal rechtsum und einmal linksum! Als Graßmann auch dies abschnitt, indem er wieder selbst zuschloß, blieb noch das Fenster, das im Sommer offen stand. Die Größten stellten sich als spanische Wand davor, und hinter ihnen schwang sich der Flüchtling durch die zur ebenen Erde befindliche Öffnung.[1])

Im übrigen herrschte (wenigstens in den oberen Klassen) in den Stunden selbst Ruhe und Ordnung. Wir hatten Respekt vor den Lehrern, Strafen waren höchst selten. Einmal kam es ja vor, daß ein Sekundaner H., ein richtiger 'Knote', verspätet in Bonitzens Stunde kam und ohne weiteres mit seinem Stock durch das Zimmer zu seinem Platze stapfte. Da sagte Bonitz, der ihm mit den Blicken gefolgt war, in seiner, wenn er erregt war, kurz herausstoßenden Art, nur: 'H., Sie gehen heute — von 4—8 — aufs Karzer!' Kein Wort weiter; damit war die Sache erledigt.[2])

[1]) Man kann die Lehrer hinsichtlich der Disziplin in drei Klassen einteilen: 1. solche, die von vornherein durch ihre ganze Persönlichkeit den Schülern den nötigen Respekt einflößen, in deren Stunden daher immer Ruhe und Ordnung herrscht; 2. in solche, welche diese Gabe nicht von vornherein besitzen, daher viel Lehrgeld zahlen müssen, aber doch das richtige Verfahren finden und mit den Schülern dann gut auskommen; 3. in solche, die es nie lernen Disziplin zu halten, die sich deshalb in fortwährendem Kampfe mit den Schülern befinden. Zu diesen letzteren gehörte unter anderen auch der große Philologe August Böckh. Als dieser einmal als junger Lehrer an einem Berliner Gymnasium die Fluraufsicht in der Pause hatte, kam der Direktor dazu und sagte: 'Aber hören Sie den Lärm nicht? Wollen Sie nicht einmal in die Klasse gehen?' da antwortete er: 'Herr Direktor, wenn ich darin bin, ist der Lärm noch viel größer.' Er erwählte schließlich das bessere Teil: er gab die Gymnasiallaufbahn auf, ging an die Universität und wurde ein berühmter Mann. Freilich ist nicht jeder ein Böckh, ein Mann von solcher wissenschaftlichen Begabung; die anderen müssen im Joche bleiben und ihr Leben lang sich mit der unnützen Jugend herumärgern. Zu diesen Unglücklichen gehörte der Professor Bucher am Gymnasium zu Köslin, den ich dort als einen im Ruhestande befindlichen Lehrer kennen lernte, der Vater von Lothar Bucher, der rechten Hand Bismarcks. Dieser war ein kleines Männchen mit schwacher wispernder Stimme, dem die Schüler auf der Nase spielten. Als er nun halb gezwungen in den Ruhestand getreten war, veröffentlichte er eine Schrift über die schwere Sache der Disziplin. Darin hieß es unter anderem: 'Ich fragte meine Kollegen, wie sie es denn machten, um Ruhe und Ordnung in den Stunden zu erhalten. Da antwortete mir der eine: 'O, man muß nur den Schülern den Unterricht so fesselnd machen, daß sie alles andere vergessen und gar nicht auf schlechte Gedanken kommen....' Ein anderer sagte: 'Wenn ich in die Klasse komme, dem ersten, der sich rührt, werf' ich ein Buch an den Kopf' usw. Sehr feinsinnig hat das Bild eines solchen unglücklichen Disciplinarius Hans Hoffmann gezeichnet in der Figur des Prof. Dr. Röber, s. die Novelle 'Erfüllter Beruf' (Gymnasium zu Stolpenburg).

[2]) An Aufsicht außerhalb der Schule fehlte es, wenigstens in den oberen Klassen, ganz. Daher konnte auch eine Verbindung wie die 'Cerevisia', in welcher die schlimmsten Orgien stattfanden, unangefochten bestehen. Kam es doch vor, daß ein Primaner mit syphilitischem Ausschlag die Klasse besuchte.

Digitized by Google

Anders in den Pausen, wo viel Unfug herrschte, namentlich Vorbereitung nach Eselsbrücken, indem einer die deutsche Übersetzung (den 'Schmoll') vorlas, die anderen im lateinischen oder griechischen Text nachfolgten, wenn auch wohl mit einiger Mühe,

Dieweil der Osiander-Schwab
Wich allzusehr vom Grundtext ab.

Das Übelste war der Pennalismus, die Bedrückung und Drangsalung der neu Eingetretenen, der 'Füchse' — auch wohl ein Nachklang von der akademischen Zeit der Anstalt her. Die Füchse wurden geprellt d. h. über das Katheder gezogen und mit der 'Prellkelle' (einem Lineal) bearbeitet. Schlimmer war es, daß sie in der Bank von den beiden Enden her durch zwei Alte zusammengequetscht wurden, die sich mit den Füßen gegen die Ständer der Tische stemmten. Dieses ganze Unwesen hätte sich nicht so lange halten können, wenn die Aufsicht führenden Lehrer ab und zu in die Klassen hineingesehen hätten. Nun aber dauerte es fort, bis einmal einem Sekundaner, einem gewissen Spreer, bei diesem unvernünftigen Zusammenquetschen der Arm gebrochen wurde. Da wurde endlich ein Riegel vorgeschoben. Direktor Hasselbach ging selbst in die Klassen und hielt eine Rede, worin er uns Vorstellungen machte, es erfordere doch die Pflicht der Humanität, die neu Eingetretenen freundlich zu empfangen usw. Der Schluß der Rede, die Androhung der Relegation für jeden, der sich jetzt noch derlei Bedrückungen zuschulden kommen ließe, machte mehr Eindruck, zumal Bonitz noch einige kräftige Worte hinzufügte.

Oberprima

Ostern 1848 wurde ich in die Oberprima versetzt. Inzwischen war die 'Revolution' eingetreten, die alles bis zum Grunde aufwühlte und auch das Gymnasium nicht ohne bedeutende Einwirkung ließ, zunächst in der Verteilung der Lehrfächer. Giesebrecht hatte durch seine geschichtlichen Arbeiten und durch einige patriotische Gedichte die Augen der Stettiner Bürgerschaft auf sich gezogen; er wurde ohne seine Bewerbung zum Abgeordneten für die Nationalversammlung in Frankfurt a. M. erwählt und schied somit für das ganze Jahr aus dem Lehrkörper der Anstalt aus. An seine Stelle traten für die Geschichte Professor Hering, für das Deutsche Professor Schmidt. Ersterer trug uns hauptsächlich die französische Revolution vor, ganz fesselnd, aber zu ausführlich, so daß für anderes kaum Platz blieb. Abgefragt, wiederholt wurde nicht, nur die Geschichte Alexanders des Großen wurde gelegentlich einmal zur Wiederholung aufgegeben.

Schmidt war ein gelehrter Mann, aber ein trockener Pedant[1]) von eckigen Formen, der auf sein Äußeres wenig hielt (daher 'der Schuster' genannt).

[1]) Was man ihm in sprachlicher Pedanterie zutraute, beweist folgendes Geschichtchen. Er habe, als einst Feuerlärm entstanden, das Fenster geöffnet und dem Nachtwächter zugerufen: 'Du da, den man so gemeinhin Nachtwächter nennt, was das Feuer anbelangt, von dem man sagt, daß es sei, so ist es wo?'

Er lehrte außer Platon Logik und zwar nach Trendelenburgs Elementa logices Aristotelicae (von uns bezeichnet als 'Läppchen aus Aristoteles'). Ich konnte mich mit diesem Büchlein nicht befreunden, zumal es mir an einem schriftlichen Kommentar fehlte, den andere besaßen. Wichtiger war das Deutsche. Auch hier war der Anfang schwer. Schmidt erklärte uns, er wolle 'dasselbe Feld in den Aufsätzen beackern, welches er bisher in der Logik beackert habe'. Demnach hielt er uns einen zweistündigen Vortrag über 'Das Wort als Zeichen des Dinges'. Ich wußte darüber nichts Rechtes zu schreiben und gab keine Arbeit ab. Auch die zweite Aufgabe schenkte ich mir, und Schmidt sagte mir weiter nichts, als: 'Sie haben mir wieder keinen Aufsatz abgegeben.' Doch waren auch wohl die übrigen ziemlich in derselben Verlegenheit, und so wollten wir schon zum Direktor gehen und um einen anderen Lehrer bitten. Da hatte inzwischen Schmidt wohl selbst eingesehen, daß es auf diesem Wege nicht ginge, und schlug andere Bahnen ein. Es kamen nun Themen, wie 'Die Beschäftigung mit fremden Sprachen'. — 'Inhalt und Form der deutschen Sprichwörter.' — 'Der Schild des Achilles, der Schild das Äneas, der Spiegel des Reinecke Fuchs.'

Hierüber konnte man etwas schreiben, und es gelang mir auch sofort befriedigende Arbeiten zu liefern.

In der deutschen Literatur unternahm Schmidt mit uns einen Spaziergang durch das Niederdeutsche, welches er sehr liebte. Mit dem Gotischen fing er an, wo er uns die eigentümlich klingenden Verdoppelungsformen des Imperfekts *haihang, faifang* vorführte. Als diese bei einigen Heiterkeit erregten, wurde er sehr böse: 'Sie lachen über Ihre eigene Muttersprache! Beachten Sie, bedenken Sie, welche Roheit!'[1] Sodann führte er einiges aus dem Heliand, dem Hildebrandsliede, dem Reineke Vos (den Anfang) usw. an. Es waren, wie er selber unmutig sagte, nur 'Brocken', die er uns gab. Was konnte in wöchentlich zwei Stunden auch mehr gegeben werden? In mir erregten jedoch diese 'Brocken' des Altdeutschen großen Anteil. Ich schrieb mir auf, soviel ich davon erhaschen konnte, und bewahrte es. Auch hielt ich einmal in der Klasse einen Vortrag über das Neuniederdeutsche (Plattdeutsche).

Über Calos französischen Unterricht ist nichts Neues zu sagen, nur daß wir statt der Aufsätze Übersetzungen anfertigten und zwar aus der Braut von Messina, die mir also zum zweitenmal in den Wurf kam, während die übrige deutsche Literatur mir fremd blieb. Auch aus der französischen lernten wir hauptsächlich nur Dramen durch Lektüre kennen: Molières Avare, Scribes Verre d'eau, Ponsards Lucrèce.

In der Religion traten für Giesebrecht, der bisher Kirchengeschichte und Religionsphilosophie vorgetragen hatte, zwei Stadtgeistliche ein: in Sekunda Teschendorf, in Prima Jonas. Letzterer las mit uns ein Evangelium nach

---

[1]) Schmidt liebte volksmäßige Ausdrücke, z. B.: 'Das wird Ihnen noch einst zu Haus und zu Hof kommen'.

dem griechischen Urtext in z. T. rationalistischer Weise, wobei ihm mitunter aus dem Schülerkreise entgegengetreten wurde.

Nun aber ist es Zeit, über den Direktor Hasselbach[1]) zu reden. Dieser hatte in Oberprima den gesamten lateinischen Unterricht und den griechischen mit Ausnahme des Platon. Täglich vormittags von 10—12 Uhr erschien er bei uns zur Stunde. Er war äußerlich eine nicht gerade sehr einnehmende Erscheinung: klein, etwas beleibt, mit fast kahlem Kopfe, dessen spärlichen Haarwuchs er nach der Stirne hin zusammenstrich — in seinem Vortrage breit (daher 'Hannöle', 'Hannele'[2]) genannt) und strohern. Es las mit uns Horaz, dieselben Oden der Reihe nach, die wir schon besser, in geordneterer Zusammenstellung, bei Pazschke gehabt hatten, ferner Tacitus, und wir machten Aufsätze, deren Themen fast durchweg Horaz und seine Lebensweisheit betrafen und zwar in der altgewohnten Form der Abhandlung. So war denn das Gebiet beschränkt und das Ganze einförmig, nicht in dem anregenden Wechsel wie bei Bonitz. Hasselbachs beste Unterschrift war 'beifallswert'; diese errang ich schon in der ersten Arbeit und konnte sie auch festhalten. Nur wenn ich von Horazens Weisheit einmal abwich, weil sie mir nicht ausreichend schien, kam wohl die Einschränkung: 'Das Richtige nicht ganz getroffen, im übrigen beifallswert'.

In der griechischen Prosa lasen wir Thukydides, in der Dichtung Sophokles' Philoktet, nicht gerade dasjenige der Sophokleischen Trauerspiele, welches geeignet ist ein jugendliches Gemüt recht zu begeistern. Zudem war die erste Hälfte schon mit der vorhergehenden Generation gelesen; wir traten ohne weiteres mitten hinein, und diese Lesung zog sich durch das ganze Schuljahr hin, so daß wir in keiner Weise den Eindruck eines Ganzen bekamen. Zuerst wurde in der Stunde 'interpretiert', und zwar in einer eigentümlichen Art, die wohl ganz gut gedacht, aber in der Ausführung doch wenig förderlich war. Drei Paare traten in Tätigkeit, von denen je einer fragte, einer antwortete. Nun aber hatten sie sich über die Stellen natürlich vorher verständigt, und damit keine Irrungen vorkämen, waren die Verszahlen mit Wurzelzeichen und trigonometrischen Benennungen, so daß es wie eine mathematische Aufgabe aussah, an die Tafel geschrieben. Sobald nun Hasselbach winkte, legte der erste los: '*Explices mihi velim, quae sit sententia versuum* (die Zahlen deutsch: 842—45)'; dann trug der andere das vor, was er darüber ausgearbeitet hatte; Hasselbach nahm aber sehr bald die Sache in die Hand und fragte nur zum Schluß, ob der Fragende einverstanden sei. Er war es natürlich, und so kam das zweite Paar an die Reihe, dann das dritte; damit ging die Stunde ziemlich

[1]) Hasselbach, ursprünglich Theologe, dann ins Schulfach übergetreten, seit 1803 am Marienstiftsgymnasium, welches er seit 1828 als Direktor leitete. Nach seinem fünfzigjährigen Amtsjubiläum 1853 legte er sein Amt nieder, kaufte eine Viertelstunde vor dem Stettiner Königstore in Grünhof ein Grundstück, auf welchem er ein Haus baute und einen Garten anlegte. Hier verlebte er in der Stille seine letzten Jahre und starb 1864 in hohem Alter (81 Jahre alt).

[2]) Vom niederd. nölen = langsam machen, zaudern.

hin, so daß für neue Übersetzungen nur geringe Zeit übrig blieb und wir zu unserem Verdruß oft noch eine Viertelstunde über die Zeit (12 Uhr) festgehalten wurden.

Häusliche Aufgaben hatten wir nur wenig, wohl zu wenig, in den Wissenschaften so gut wie gar keine, in den Sprachen mäßige. Namentlich auch in der Mathematik hatten wir keine schriftlichen Aufgaben, und das war nicht gut. Wir wurden zu sehr davon entwöhnt, und als nun einmal eine Arbeit zu liefern war, wurde sie größtenteils unordentlich angefertigt oder gar abgeschrieben, und Graßmann hatte davon ungeheuren Ärger. Anderseits gewann man Zeit, besonderen Neigungen nachzugehen. Es wurden ja auch, um die Jünglinge zu selbständigen Arbeiten anzuleiten, freiwillige Privatarbeiten verlangt, die bei der Meldung zur Abgangsprüfung vorzulegen waren. Diese bestanden in Ausarbeitungen über verschiedene Gegenstände nach freier Wahl; besonders beliebt war eine lateinische Phraseologie, die vielfach einer vom andern abschrieb. Manche Arbeiten gingen auch durch Vererbung auf Jüngere über, und Hasselbach faßte wohl selbst mitunter Verdacht, wenn ihm solch ein vergilbter Bogen in die Finger kam. Er ging aber nicht auf den Grund, um die Sache zur Klarheit zu bringen. Überhaupt liebte er es, unangenehme Dinge zu vertuschen ('Na, na, wir wollen das auf sich beruhen lassen'), damit die Anstalt nicht 'Nackenschläge' davon hätte. Über den freiwilligen Mußfleiß wurde eine Bemerkung in das Abgangszeugnis aufgenommen, wenngleich derselbe unter den angedeuteten Umständen nur einen sehr bedingten Wert hatte.

In mir war schon damals die Aufmerksamkeit für sprachliche Erscheinungen erwacht, besonders in der deutschen Sprache, und ich schrieb jeden Abend auf, was mir im Lauf des Tages in dieser Richtung aufgefallen war, und zwar 1. Bemerkungen grammatischer und stilistischer Art, 2. Erklärung von Personen- und Ortsnamen. Beide Bestrebungen haben mich seitdem, wenn auch mit manchen Unterbrechungen, durch mein ganzes Leben begleitet, bis sie ihren Abschluß gefunden, die erste in dem Stilwörterbuch 'Deutscher Sprachhort', die zweite in der Schrift über die deutschen 'Familiennamen'.[1])

Während meines Aufenthaltes in der Oberprima erreichte eine Eigentümlichkeit der Anstalt ihr Ende: die 'Weihnachtspolonäse'. Es war üblich, in der Pause der letzten Stunde vor den Weihnachtsferien seiner Freude durch eine Polonäse Luft zu machen. Man kleidete sich ein wenig aus und spazierte (tanzte) dann über Tische und Bänke. Eine harmlose Sache, wenn sie nur nicht ausgeartet wäre, und zwar nach mehr als einer Seite hin. Einmal verbreitete sie sich von Prima aus nach unten, sodann übertrieb man die Auskleidung. Einige hatten sich sogar Damenkleider mitgebracht, die sie in der

---

[1]) Die damals schon in der Oberprima herrschende Öde scheint später immer noch größer geworden zu sein. So schrieb mir mein Vetter Franz Splittgerber, der spätere Verfasser von 'Schlaf und Tod': 'Bei uns ist's gräßlich langweilig, vornehmlich bei Hannöle. Dessen Stunden sind auch zu furchtbar, wenn über zwei Reihen eine Stunde lang gedroschen wird. Was würde Cicero, was würde Thukydides sagen, wenn sie hörten, wie wir ihre Worte zerklauben? Denn weiter ist es nichts.'

Pause schnell anlegten. Auch ein Orchester war da mit Kinderinstrumenten (ich selbst hatte eine kleine Trommel, die ich, am Katheder stehend, wenn auch wenig kunstgerecht, bearbeitete). Als nun der Lehrer kam — es war Graßmann — und sich ihm bei Öffnung der Türe der Anblick der wüsten Szene bot, war er zuerst verblüfft, dann aber doch erzürnt und zugleich betrübt. Er meinte, wenn wir Maß gehalten hätten und nur etwa in 'Eskarpins' erschienen wären, so hätte man sich das noch gefallen lassen, aber dies ginge zu weit. Wir waren nun doch etwas geschlagen und saßen, da wir 'es unten nahmen', geduckt da, wie Hühner beim Regenwetter. Gleich nach vier Uhr kam auch Hasselbach, der in Kenntnis von dieser Ausschreitung gesetzt war, sehr aufgeregt ins Gymnasium. Ich lief ihm, da ich noch einige Bücher aus der Klasse geholt hatte, gerade in die Hände; doch hatte ich glücklicherweise die Trommel schon beiseite geschafft und konnte auf die Frage: 'Was haben Sie da?' die Bücher vorweisen. Eine Bestrafung erfolgte nicht, aber die 'schöne' Sitte, auf die man sich schon das ganze Vierteljahr vorher gefreut hatte, war damit zu Grabe getragen.

Daß die Stürme der Bewegungsjahre auf die Verteilung der Lehrfächer in Prima stark einwirkten, ist schon erwähnt worden; sie beeinflußten aber auch sonst Lehrer und Schüler in hohem Grade. Einige jüngere Lehrer beteiligten sich stark an dem politischen Getriebe; Karl Stahr, ein Bruder des bekannten Adolf Stahr, war Leiter eines Volksvereins[1]), und wir Schüler waren in Parteien geteilt. Die Minderzahl, royalistisch gesinnt, hatte mit Zöglingen des Stettiner Schullehrerseminars und einigen jungen Kaufleuten ('Handlungsdienern') einen Preußenverein gegründet, welcher regelmäßige Versammlungen mit politischen Vorträgen hielt.

Noch ist ein Zwischenspiel zu erwähnen, das unter dem Einfluß dieser Zeitbewegungen merkwürdige Wechselfälle darbot: Die Fehde zwischen dem Direktor Hasselbach und dem Baccalaureus des Jageteuffelschen Kollegiums[2]), Dr. Friedländer. Hasselbachs dreifaches pädagogisches Ziel war (nach Giesebrecht) dieses: durch volkstümliche Tüchtigkeit den Bürger des Staates, durch reine Menschheit den Bürger der Welt, durch christliche Frömmigkeit den Bürger des Himmels zu bilden. Von dem ersten und dritten Punkt haben wir Schüler kaum etwas gemerkt, auch nur wenig mehr von dem zweiten, indem Hasselbach etwas nebelhaft von Humanität und von Weltgeist oder, wenn es hoch kam, von der 'Gottheit' sprach. Deutlicher trat seine Anschauung bei öffentlichen Schulakten hervor, teils in seinen Reden, teils in den dabei aufgeführten Gesängen, die von seinem Schwiegersohn, dem wegen Krankheit

---

[1]) Dieser Verein erstrebte die Republik; daher hieß Stahr auch immer, in Nachäffung der französischen Revolution, 'Bürger' Stahr, 'Bürger' Manthey usw.

[2]) Dieses Pädagogium war eine Stiftung des Bürgermeisters Jageteuffel (aus dem XV. Jahrh.), welche 24 armen Schülern des Gymnasiums freie Wohnung und andere Vorteile gewährte. Der Leiter der Anstalt, welcher zugleich Oberlehrer am Gymnasium war, hatte den Titel 'Baccalaureus (näheres bei Wandel, Studien und Charakteristiken).

im Ruhestande befindlichen Oberlehrer Wellmann gedichtet waren. Die ersteren waren strohern und wurden in trockner Weise meist vorgelesen. Von den Gesängen möge folgendes ein Bild geben.

Zu dem öffentlichen Redeakte und der Abiturienten-Entlassung den 1. Oktober 1847[1])

Choral

Der Heide sprach: Was ist die Wahrheit?
Und viele Tausend stimmen ein;
Sie sehnen sich nach voller Klarheit,
Aus dieser Erde Dämmerschein.
Sie folgen jedem Führer gern;
Doch bleibt des Rätsels Lösung fern.

Der Schüler schweift in ferne Weiten,
Geheimnis bleibt ihm die Natur;
Er läßt von Meistern blind sich leiten,
Doch bald erlischt die schwache Spur.
Nur Eins steht fest, daß stets er rang
Nach Wahrheit, dieser ew'ge Drang.

Ich bin die Wahrheit und das Leben,
So spricht der gotterfüllte Geist;
Denn mein ist unabläss'ges Streben,
Das in der Gottheit Tiefen weis't.
Ich bin des Triebes mir bewußt
Des Gottesstrahls in eigner Brust.

I

Choral von Fasch (Chor und 3 Solostimmen)
Durch Dich, o großer Gott,
Durch Dich bin ich entstanden usw.
(Eine dichterische Verherrlichung Gottes, des allmächtigen und allgütigen Schöpfers und Erhalters.)

II

Vesper, wie sie in der Westminsterabtey zu London in der Pfingstwoche gesungen wird.
Römer 5, 1—11. 18 und 19 (nach Luthers Übersetzung).

III

Ode des Horaz für Männerstimmen

Otium divos rogat in patenti
Prensus Aegaeo, simul atra nubes
Condidit lunam, neque certa fulgent
Sidera nautis;
(2) *Otium bello furiosa Thrace etc.*
(4) *Vivitur parvo bene, cui paternum etc.*
(7) *Laetus in praesens animus, quod ultra est etc.*

IV

Salvum fac regem clementem nostrum,
salvum fac, Domine! et exaudi
nos in die, qua invocaverimus te.

[1]) Die Feier wurde in ihrem musikalischen Teile geleitet von dem berühmten Balladenkomponisten Löwe.

by Google

Schluß-Choral

Ihr scheidet nun aus unsrer Pflege,
Aus ernster Lehrer treuer Hut;
So sucht fortan die eignen Wege,
Erfüllt von frischem Jugendmut,
Und aus der Schule Mutterhaus
Zieht dann mit unserm Segen aus.

Zu Euch auch sprach der alte Weise:
Ihr Schüler! wißt, daß nichts Ihr wißt;
Dann erst beginnt die wahre Reise
Zur Weisheit, die ohn' Ende ist.
So hebt auch fernerhin mit Lust
Die Schätze in der eignen Brust.

Dr. Friedländer, ein überzeugungstreuer Proselyt, wenn auch nicht gerade von sehr gewinnendem Wesen[1]), hatte nun in dem von Pastor Tippelskirch in Giebichenstein bei Halle herausgegebenen 'Volksblatt für Stadt und Land' einen Artikel veröffentlicht, worin er Hasselbachs Pädagogik als 'rein humanistisch' bezeichnete, seine Reden 'Salbadereien' nannte und besonders auf die öffentlichen Redeakte hinwies, indem er u. a. den Vers anführte:

Und sind euch Hellas' Lieder auch
Im Herzen einst erklungen,
So wißt ihr, welch' ein leiser Hauch
Die alte Welt durchdrungen,
Es ist die Ordnung und das Maß,
Das an dem Tisch der Götter saß
Und das die Welt erschaffen.

Man mag über diese Gesänge urteilen, wie man will, als christliche Choräle wird diesen Vers und das Eingangslied 'Der Heide sprach' wohl niemand ausgeben wollen. Hasselbach schlug nun den Rechtsweg gegen Friedländer ein, und die gerichtliche Untersuchung endigte damit, daß durch Erkenntnis vom 6. Dezember 1847 der Angeklagte wegen Beleidigung des Gymnasialdirektors Hasselbach zu einer Geldbuße von 20 Talern oder einer vierzehntägigen Gefängnisstrafe verurteilt wurde. Inzwischen hatte aber auch der Kultusminister Eichhorn von dem Streite Kenntnis erhalten und aus demselben Veranlassung genommen, Hasselbachs Leitung der Anstalt durch einen abgeordneten Kommissar untersuchen zu lassen. Das Ergebnis fiel so wenig im Sinne und Geiste des Ministers aus, daß er Hasselbachs Versetzung in den Ruhestand verfügte. In der Anstalt selbst nahmen Lehrer wie Schüler lebhaft Partei für den Direktor, die letzteren besonders auch deshalb, weil Hasselbach immer für die Abiturienten eintrat und nicht leicht einen fallen ließ.[2]) Überdies verlautete, daß

[1]) Bei den Schülern hieß er 'der Jude' oder auch 'der Mann' (nach 1. Mos. 2, 23).

[2]) Wie parteiisch Hasselbach für die Abiturienten war, erfuhr ich bei einer Gelegenheit zu meinem Schaden. Ich hatte den lateinischen Aufsatz einmal einen Tag früher fertig und hatte ihn ins Gymnasium mitgebracht. Da erbat ihn sich der Abiturient M. zum Durchlesen. Ich gab ihn arglos hin, M. aber schrieb ihn ohne mein Wissen wörtlich ab. Dergleichen war auch wohl sonst schon vorgekommen, ohne daß Hasselbach, welcher die Arbeiten nicht auf einmal alle zurückgab, es gemerkt hatte. Diesmal aber merkte er es, und M. mußte seinen Täuschungsversuch eingestehen. Nun aber bekam nicht M. die Vorhaltungen, sondern ich, indem die Sache von Hasselbach so dargestellt wurde, als hätte ich M. in ungerechtfertigter Weise beeinflussen wollen: 'Beeinflussen Sie M. nicht, stören

by Google

Wiese, der für strenge galt, zu seinem Nachfolger ersehen sei. Unter den Schülern der oberen Klassen war die Aufregung so groß, daß Friedländern häufig die Fenster mit Steinen oder Rehposten eingeworfen wurden und dieser, sich in seiner Wohnung bedroht fühlend, um polizeilichen Schutz nachsuchte, zumal da einst im Dunkel des Abends — von wem, ist nie ermittelt worden — eine Flasche mit Tinte gegen die Fenster seiner Wohnung geworfen und an dem Giebel des Hauses zerschellt war. Ein gewaltiger Tintenklecks, welcher die Neugier der Vorübergehenden auf sich zog, blieb noch lange das redende Zeugnis dieser dunklen Tat.

Nun aber nahm die Sache plötzlich eine ganz andere Wendung, da eine stärkere Macht, welche gewiß von keiner Seite in Berechnung gezogen war, bald darauf eingriff. Es kam der Gewittersturm der Märzrevolution; diese fegte das Ministerium Eichhorn hinweg, und es war die erste Tat des neuen Kultusministers Grafen Schwerin-Putzar, eines Landsmannes von Hasselbach und Zöglings des Marienstiftsgymnasiums, durch die Verfügung seines Vorgängers einen Strich zu machen und Hasselbach in seinem Amte zu belassen, wogegen Friedländer zur Disposition gestellt wurde. Hasselbach wurde von allen Seiten beglückwünscht; man ehrte ihn durch einen Fackelzug, und auch Robert Prutz brachte später in einer seiner Vorlesungen, die er in der Aula des Gymnasiums hielt, seinem anwesenden ehemaligen Lehrer durch eine geistvolle Improvisation eine Huldigung dar. Übrigens ist auch Friedländer später wieder in sein Amt eingetreten und hat unter Hasselbachs Nachfolgern noch längere Zeit am Gymnasium gewirkt.

Unter diesen Stürmen, wozu sich auch noch die Schrecken einer Cholera-seuche gesellten, kam für uns die Zeit der Abgangsprüfung heran. Die Lehrer waren ehrlich; sie verrieten vorher durch Andeutungen nichts von den schriftlichen Aufgaben; sie lehnten auch nach dem Diktieren der Aufgabe nicht etwa zum Fenster hinaus, damit die Schüler sich untereinander beraten könnten usw. Anders die Schüler. Ihrerseits fanden die größten Durchstechereien statt. Der Schuldiener war mit ins Bündnis gezogen. Dieser war äußerlich ein ansehnlicher Mann, der sich auch viel Würde zu geben wußte: 'Wir haben heute beschlossen, daß der Unterricht am Nachmittag ausfallen soll.' 'Lassen Sie das! Papa (der Direktor) mag das nicht.' Wir nannten ihn daher auch gewöhnlich den Schulrat Eich. Er bekam nun von jedem Abiturienten als Angeld einen Taler und, wenn die Sache gelang, noch zwei Taler, wovon er dem Dienstmädchen Hasselbachs einen kleinen Teil abgab. Sobald nun die Vorschläge

Sie M. nicht, lassen Sie ihn ruhig seinen Weg gehen'. Nein, Hasselbach ließ einen Abiturienten nicht leicht fallen. Nur durfte seine Eitelkeit nicht verletzt werden. Einmal hörte er in einer Stunde einen Ton, den er für Gesang hielt. Als er nun den Missetäter zur Rede stellte, entschuldigte sich dieser, daß er nicht gesungen, sondern nur unwillkürlich gegähnt habe. Da kam er aber aus dem Regen in die Traufe. Er hatte gegähnt, also Hasselbachs Unterricht langweilig gefunden. Unerhört! Hasselbach geriet in solche Aufregung, daß er sich kaum beruhigen konnte und jenem sogar ein Stipendium, das er vom Gymnasium bezog, nehmen wollte.

Digitized by Google

für die Arbeiten von dem Provinzialschulrat zurückgekommen waren, gab E. einen Wink, worauf die ganze Mannschaft aufgeboten und an einem Mittwoch oder Sonnabend Nachmittag, wenn Hasselbach in den Logengarten gegangen war, von dort bis zu seiner Wohnung eine Postenkette gebildet wurde. Ein paar der Mutigsten drangen dann in seine Wohnung ein und schrieben die Aufgaben ab, welche darnach zu Hause in Ruhe ausgearbeitet und in die Klausur mitgebracht wurden. Gelang dies vorher nicht, mußten die Abiturienten besonders in die mathematische Klausur ohne diese Vorbereitung hinein, so schrieb einer die Aufgaben auf einen Zettel und erbat sich dann die Erlaubnis, zum Fenster zu gehen und am Vorhang etwas zu ordnen. Dabei warf er den Zettel hinaus, der unten aufgefangen und in das Jageteuffelsche Kolleg, wo ein Ausschuß guter Mathematiker niedergesetzt war, zur Bearbeitung gebracht wurde. Hier wurden so viele Ausfertigungen hergestellt, als verlangt waren. Wie nun aber diese in die Klausur zurückbefördern? Dazu gab es einen zweifachen Weg: 1. durch das Schlüsselloch; 2. mittels der Buttersemmel. Die Lösungen wurden ins Schlüsselloch gesteckt, und es bat dann einer, der seinen Überzieher in die Nähe der Tür gehängt hatte, um die Erlaubnis, sich von dort sein Taschentuch holen zu dürfen. Dabei zog er dann auch die Papiere aus dem Schlüsselloch. Oder die Frau des Schuldieners kam zur Frühstücksstunde mit einer Schüssel von Buttersemmeln für die arbeitenden jungen Herren. In jeder Semmel aber steckte, wie bei den Kassibern der Gefängnisse, die Ausarbeitung der mathematischen Aufgaben.

Bei der vor mir abgehenden Generation gelang die Sache nicht. Die Abiturienten mußten so ins Feuer. Nun war unter ihnen ein gewisser D., der während seines Aufenthaltes in der Oberprima zugleich sein Militärjahr abdiente und, da sich beides doch schlecht vereinigen ließ, nur selten — und zwar in seiner Uniform — in der Klasse erschien. Als nun die Zeit für die Ausarbeitung des lateinischen Aufsatzes verstrichen war, stürzte er in dem Bewußtsein seiner Schwäche, schon sehr aufgeregt, heraus und fragte mich, der ich mich unter den draußen Wartenden befand, nach der richtigen Fügung eines Satzes. Ich erwiderte, daß die Fügung richtig, aber die Form *praestavit* statt *praestitit* ein grober Schnitzer sei. Da sah D. seinen Durchfall schon vor Augen, und es mußte nachträglich ein Handstreich gewagt werden. Wieder wurde eine Postenkette gebildet, D. brach beim Direktor ein, bemächtigte sich der Arbeiten und verteilte sie. Manche begnügten sich nun damit, nur einige Fehler daraus zu entfernen, andere aber machten mit Hilfe guter Lateiner ganz neue Arbeiten. Diese wurden dann alle zu einer bestimmten Stunde eingesammelt, und die neue verbesserte Auflage wurde an dieselbe Stelle gelegt, wo die erste gelegen hatte.

Bei der folgenden Abgangsprüfung ist meines Wissens nichts derartiges geschehen. Hasselbach war auch wohl vorsichtiger geworden. Wir fertigten unsere Arbeiten in ehrlicher Weise an. Überhaupt kann zur Ehre der Anstalt gesagt werden, daß auch in jenen Jahren doch noch manche Abiturienten ohne Vorwissen von den Aufgaben und ohne diese elenden Durchstechereien die

Prüfung gut bestanden haben. Die von uns bearbeiteten Themen seien zur Vergleichung mit den jetzt üblichen Aufgaben hier verzeichnet:

1. Lateinischer Aufsatz (Dienstag).
   De leni isto consilio, quod Musae dare ab Horatio dicuntur, quid significare et quam late videatur patere? (Hor. Od. III 4 V. 41).
2. Französisches Extemporale.
   Die soziale Republik (ein Stück aus Guizots neuester Schrift über die Demokratie in Frankreich).
3. Deutscher Aufsatz.
   Nicht für die Schule lernt man, sondern für das Leben.
4. Übersetzung aus dem Griechischen.
   Platons Crito, cap. X.
5. Mathematik (Sonnabend).
   a) Zu einem $A \triangle B$ (C, D) ist gegeben die Summe des einen Höhenabschnittes und der Basis, die Summe der Höhe und einer Seite und ein Winkel an der Basis. $BD + AB = p$, $CD + AC = q$ und $\sphericalangle \alpha$.
   b) Von einem Punkte außerhalb eines Kreises eine Sekante zu ziehen, so daß die Sehne gleich einer gegebenen Linie sei.
   c) In ein Rechteck ein anderes zu zeichnen, dessen Seiten von denen des größeren überall gleichweit abstehen, so daß das innere Rechteck = $1/n$ des Rahmens sei.
   d) Den Ausdruck $\frac{2\sqrt{3}}{\sqrt{5}-2}$ zur 3. Potenz zu erheben und zu berechnen.
6. Lateinisches Extemporale (Montag).
   De philosophia quaedam, quatenus ad honores petendos pertinet.
7. Hebräische Analyse.
   Proverb. cap. III 1—4.

Wir wurden sämtlich zur mündlichen Prüfung zugelassen, die mit 13 an einem Tage unter dem neuen Schulrat Wendt[1]) vorgenommen wurde, und trotz dieser Unglückszahl bestanden wir alle.

[1]) Ergötzlich war es, den Schulrat Wendt in seinem Verhalten bei der Abiturientenprüfung zu beobachten, wie es mir einmal in Köslin vergönnt war. Zuerst in der Religionsprüfung verhielt er sich ganz still und ruhig. Er beobachtete das Decorum. Im Griechischen (Homer) wurde er etwas lebendiger, indem er ab und zu eine Frage dazwischen warf. Diese Teilnahme erreichte den höchsten Grad in der Geschichte, seinem Lieblingsfache. Hier war er Feuer und Flamme, stand auf, rückte den Schülern dicht auf den Leib und verteilte selber die Aufgaben für den zusammenhängenden Vortrag. Der Fachlehrer, der alte Professor Grieben, war kalt gestellt und stand untätig zu Seite. Den schroffsten Gegensatz dazu bildete die Mathematik, von welcher W. nichts verstand ('Aus der verwünschten Mathematik werde auch der Kuckuck klug!'). Dann stand er auf, ging ans Ende des Saales, wo das Katheder war, bestieg dieses, öffnete einen Wandschrank dahinter, schloß ihn wieder, da er nur Noten darin fand, stieg auf der anderen Seite herab und ging langsam zum entgegengesetzten Ende der Aula, wo ein lebensgroßes Ölgemälde hing, ein Bild des aus Hinterpommern stammenden berühmten Philologen Ruhnken. Dieses betrachtete er längere Zeit. Unterdessen ging die Karre immer weiter. Endlich wandte er sich wieder der Prüfung zu und sagte: 'Nehmen Sie doch auch den binomischen Lehrsatz!' (der schon an der Reihe gewesen war).

Digitized by Google

Ich erhielt auch die Reife im Hebräischen. Da Friedländer zur Disposition gestellt war, hatten wir in Oberprima diesen Unterricht bei einem jungen Hilfslehrer, Dr. Beschmann. Wir lasen meist Psalmen und machten Analysen über Stellen aus den Psalmen oder aus Jesaia in lateinischer Sprache, und obgleich Beschmann über einen gelesenen Psalm gewöhnlich nichts mehr zu sagen wußte als: 'Ein sehr schöner Psalm!', so lernten wir doch das Nötige.

Für die Universität waren wir noch durch besondere hodegetische Vorträge vorbereitet, bei denen Hasselbach die Szene zwischen Mephisto und dem Schüler in Goethes Faust zugrunde legte.

Von Giesebrecht, der immer noch in Frankfurt weilte, verabschiedeten wir uns durch einen von allen unterschriebenen Brief. In seinem Dankschreiben sagte er, unser Gruß sei ihm wie ein Ruf aus einer anderen Welt erschienen.

So war ich denn, als ich zur Universität ging, sehr ungleichmäßig ausgebildet. Ich kannte eine lange Reihe lateinischer und griechischer Werke, ich konnte deutsche und lateinische Aufsätze, sowie griechische Exerzitien anfertigen, ja meine Latinität hatte 'Gediegenheit und altertümlichen Charakter' gewonnen — aber ich war unwissend in der Geschichte, besonders der vaterländischen, in der Erdkunde und der deutschen Literatur wie auch in allen Zweigen der Naturwissenschaft.

Ja, es ist besser geworden im letzten Halbjahrhundert, wir haben bessere Hilfsmittel: Sprachlehren, Leitfäden, Lesebücher, Wörterbücher, bessere Methoden, die Schüler werden mehr in die vaterländische Geschichte und Literatur eingeführt. Anderseits sind auch der schlechten Hilfsmittel, der Eselsbrücken mehr geworden, der wörtlichen Übersetzungen in Mecklenburgs, der Präparationen in Freunds Manier, wozu neuerdings sogar noch Aufsatzfabriken gekommen sind.

DER SOPHIST LIBANIOS ALS SCHÜLER UND LEHRER

Von Fritz Schemmel

I

Libanios wurde im Jahre 314 p. Chr. n. in Antiochia am Orontes geboren. Er entstammte einer reichen, gebildeten und angesehenen Familie. Der Urgroßvater von väterlicher Seite beherrschte auch die lateinische Sprache. Seine beiden Söhne waren Mitglieder des Rates und wurden unter Diokletian in einen Hochverratsprozeß verwickelt; ihr Vermögen wurde größtenteils eingezogen, sie selbst hingerichtet. Einer hinterließ einen Sohn, den Vater des Libanios. Dieser heiratete die Tochter eines reichen Ratsherren, der bei demselben Prozesse beinahe gleichfalls Vermögen und Leben verloren hätte. Außer dieser Tochter, der Mutter des Libanios, hinterließ der Großvater von mütterlicher Seite zwei Söhne, Panolbios und Phasganios; der ältere starb a. 334, der jüngere a. 358. Panolbios hatte einen Sohn Markus, Phasganios eine Tochter, die dem Libanios als Gattin bestimmt war, aber schon vorher c. 353 starb. Der Vater des Libanios starb a. 325, als Libanios elf Jahre alt war. Die Mutter widmete sich mit großer Liebe und Sorgfalt der Erziehung ihrer drei Söhne, von denen Libanios der mittelste war; ihre beiden Brüder halfen ihr dabei getreulich. Die Mutter scheute keine Kosten, um gute Lehrer für ihre Kinder zu gewinnen, aber ihre übergroße Liebe und Nachsicht war schuld, daß die Knaben nicht viel lernten, sondern sich meist auf dem Lande ihren Spielen hingaben. Erst bei Beginn des fünfzehnten Jahres (a. 329) erwachte in Libanios eine heiße Sehnsucht nach der Kunst der Rede, so daß das Landleben seinen Reiz für ihn verlor und er sogar seine geliebten Tauben verkaufte. Pferderennen und Theater besuchte er von da an nicht mehr, und selbst eine Einladung zu einem Gladiatorengefecht, das sein Oheim Panolbios veranstaltete, schlug er aus, um in seinen Studien nicht gestört zu werden. Dies sonderbare Benehmen gab schon damals Veranlassung zu der Prophezeiung, daß aus ihm ein Rhetor werden würde.

Der angesehenste Lehrer der Rhetorik war damals in Antiochia Zenobios. Bei ihm begann Libanius seine Studien und hat ihm sein Leben lang Dankbarkeit bewiesen. Aber über die Fähigkeiten des Zenobios und seiner übrigen Lehrer fällt Libanios kein günstiges Urteil. Er bezeichnet sie als Schattenbilder von Sophisten, deren Unterricht man nur aus Not genießen konnte, wie man aus Hunger auch Gerstenbrot ißt, wenn man kein Weizenbrot haben kann. Er stellte daher eine Zeitlang die rhetorischen Übungen ein und suchte sich

Digitized by Google

zunächst durch eifrige Lektüre der klassischen Schriftsteller gründliche Kenntnisse anzueignen. Von einem seiner Lehrer, der ihm bei diesem Vorhaben behilflich war, spricht er mit großer Anerkennung. Sein Eifer war so groß, daß er nach Beendigung des Unterrichts den Lehrer häufig nach Hause begleitete, um noch Fragen an ihn zu richten. Das war dem Lehrer manchmal lästig, aber er mußte doch den großen Eifer loben. Fünf Jahre widmete Libanios diesem Studium. Eines Tages las er gerade bei einem Lehrer die Acharner des Aristophanes, als plötzlich ein starkes Gewitter ausbrach. Ein Donnerschlag betäubte ihn, und der Schreck hinterließ starke Kopfschmerzen. Diese Krankheit quälte ihn sein ganzes Leben hindurch. Im Alter von zwanzig Jahren (a. 334) beschloß Libanios, die Universität Athen aufzusuchen. Ein Freund erzählte ihm viel von dem dortigen Leben und den vorzüglichen Lehrern und erregte in ihm den Wunsch, seine Studien dort zu vollenden. Die Mutter weinte, als er ihr seinen Entschluß eröffnete, und konnte den Gedanken an eine Trennung nicht ertragen, und auch der Oheim Panolbios schlug ihm die Bitte ab. Man suchte ihn durch Verheiratung an Antiochia zu fesseln, aber vergeblich. Ganz plötzlich starb nun Panolbios, und Phasganios trat auf die Seite des Libanios und setzte bei der Mutter durch, daß Libanios reisen durfte. Im Herbst 334 reiste er auf einem von Maultieren gezogenen Wagen über Tarsos, Tyana, Nikomedeia nach Konstantinopel. Die Hoffnung, von dort die kaiserliche Post benutzen zu dürfen, erfüllte sich nicht, und so fuhr er denn zu Schiff über Euböa nach Athen. Er hatte die Absicht, die Vorlesungen des Epiphanios zu hören. Es bestand aber in Athen die Sitte, daß die Schüler eines Rhetors eine Verbindung (χορός) bildeten. Diese Verbindungen fingen die neu ankommenden Studenten ab, hielten sie gefangen und ließen sie nicht eher frei, bis sie sich eidlich verpflichtet hatten, ihrer Verbindung beizutreten und Schüler ihres Rhetors zu werden. Als nun Libanios abends in Athen ankam, fiel er in die Hände der Schüler des Proairesios. Es gelang ihm, sich zu befreien, er wurde aber sofort von den Schülern des Diophantos mit Beschlag belegt und so gut bewacht, daß ihm nichts anderes übrig blieb als sich zu fügen und den verlangten Eid zu leisten. Dann wurde die übliche Fuchstaufe an ihm vollzogen (Epp. 1071). Er wurde in feierlichem Zuge, in dem die Studenten paarweise schritten, zu dem Bade geführt. An der Tür fand ein Scheinkampf statt, in dem die einen seinen Eintritt zu hindern suchten, die andern ihn mit Gewalt hineinbringen wollten. Nach dem Bade galt er als aufgenommen. Es folgte die Eintragung in die Schülerliste beim Rhetor und abends ein Festmahl. Libanios war also Schüler des Diophantos. Dessen Eröffnungsrede machte aber auf Libanios keinen günstigen Eindruck, und der laute Beifall, den die älteren Schüler ihm zollten, um die neuen Studenten zu täuschen, täuschte ihn nicht. Er fällte das harte Urteil, daß die Leistungen schülerhaft seien, und erregte dadurch allgemeinen Unwillen. Später, als er seine eigenen Arbeiten zeigte, gestanden ihm die Mitschüler die Berechtigung zu dieser scharfen Kritik zu. Die anderen Rhetoren durfte er nur bei Gelegenheit öffentlicher Reden (ἐπιδείξεις) hören. Aber sein Urteil über Proairesios und

Epiphanios ist auch nicht günstiger als das über Diophantos. Er bezeichnet es sogar als ein Glück, daß sein Wunsch, Schüler des Epiphanios zu werden, nicht in Erfüllung gegangen sei. Bei seiner jugendlichen Begeisterung für den Mann hätte er sich jedenfalls verleiten lassen, ihm auf dem falschen Wege, den er eingeschlagen, zu folgen. Noch ein anderer Vorteil ergab sich aus der Zwangslage, in der er sich befand. Er erklärte seinen Eid für erzwungen und drohte aus der Verbindung auszutreten, wenn ihm etwas zugemutet würde, was ihm nicht gefiele. Aus Furcht, ihn zu verlieren, gewährte man ihm daher allerlei Vergünstigungen. Er brauchte sich bei dem Einfangen der Füchse nicht zu beteiligen, was natürlich viel Zeit in Anspruch nahm, weil die Zugänge nach Athen wochenlang besetzt gehalten werden mußten. Da jede Verbindung der anderen die Füchse selbst mit Gewalt abzujagen suchte, kam es häufig zu Kämpfen und förmlichen Schlachten mit Knütteln, Schwertern und Steinen, und auch lebensgefährliche Verwundungen waren nicht selten. Die Folgen waren gerichtliche Klagen und Vorladungen vor den Prokonsul von Achaia, der in Korinth seinen Wohnsitz hatte. Auch von dem üppigen Leben der reichen Studenten, die sich durch Verschwendung in Schulden stürzten, hielt er sich fern. Dies gesittete Benehmen sicherte ihm eine Ausnahmestellung unter den Studenten, und er wurde persönlich nie angegriffen. Die Ferien benutzte er zu Ausflügen; er besuchte Korinth, Sparta, Argos, wo er sich in die Mysterien einweihen ließ. So vergingen vier Jahre angestrengtester Arbeit. Da trat ein Ereignis ein, das ihm Athen verleidete. Der Prokonsul von Achaia nahm Anstoß an dem zuchtlosen Treiben der Studierenden in Athen. Er beschloß, drei Rhetoren, denen er die Schuld beimaß, abzusetzen und eine der erledigten Stellen dem Libanios zu übertragen. Den Rhetoren gelang es jedoch, den Zorn des Beamten zu besänftigen, und sie blieben im Amte. Libanios hatte nun schwere Zeiten durchzumachen, weil er sich durch seine Wahl den Haß der betreffenden Rhetoren und ihres Anhanges zugezogen hatte. Er beschloß Athen eine Zeitlang zu verlassen und begleitete seinen Freund Krispinos auf einer Reise nach Heraklea am Pontus. Sie reisten zu Lande und hielten in allen Städten, durch die sie kamen, öffentliche Reden. In Platäae, Makedonien, Konstantinopel ernteten sie reichen Beifall. Als Libanios auf der Rückreise durch Konstantinopel kam, forderte ihn der Rhetor Nikokles auf, dort zu bleiben. Er versprach ihm 40 Schüler aus den angesehensten und reichsten Familien und stellte ihm eine feste Anstellung in Aussicht. Libanios war jedoch durch einen Eid gebunden, nach Athen zurückzukehren. Er wählte wieder den Seeweg und reiste dann, nachdem er seine Verpflichtung erfüllt hatte, mit Beginn des Winters (341) in einem zweiräderigen Wagen nach Konstantinopel zurück. Inzwischen war jedoch die Stelle besetzt worden, und Nikokles machte ihm Vorwürfe, daß er die günstige Gelegenheit verpaßt habe. Trotzdem begann Libanios seine Vorlesungen und hatte bald mehr als 80 Schüler, und durch einen kaiserlichen Erlaß wurde er bald als Rhetor angestellt. Sein schneller Erfolg machte ihm viele Feinde, die einen Aufstand (342) benutzten, um ihn durch den Statthalter Limenius ausweisen zu lassen. Er begab sich

auf Einladung des Rates zunächst nach Nikäa, dann nach Nikomedeia. Libanios bezeichnet die fünf Jahre, die er dort zubrachte, als die glücklichsten seines Lebens. Seine Reden wurden so bewundert, daß man die Einleitungen auswendig lernte und wie Lieder sang. Bildsäulen wurden ihm gesetzt und die Jünglinge, die früher Athen aufsuchten, strömten jetzt nach Nikomedeia, das man das bithynische Athen nannte. Man war stolz auf seinen Besitz, und als ein Sklave ihm eine große Summe stahl, veranstalteten die Städte des Landes eine Sammlung, um den Verlust zu ersetzen. Libanios lehnte jedoch die Annahme des Geschenkes ab. Der Ruhm des Libanios drang auch nach Konstantinopel, und ein kaiserlicher Befehl zwang ihn, nach der Hauptstadt zurückzukehren. Ungern folgte Libanios dem Befehl und versuchte im Sommer 349 und 350 nach Nikomedeia zurückzukehren, aber eine Pest und eine Hungersnot zwangen ihn beide Male, seinen Plan aufzugeben. An Ehren fehlte es ihm in Konstantinopel nicht, er fühlte sich aber dort nicht wohl. Eine Berufung nach Athen schlug er aus, weil er die Kämpfe mit den dortigen Rhetoren scheute. Die Disziplin der Studenten hatte sich auch nicht gebessert. Er hatte gehört, daß die Studenten auf der Straße einem Rhetor Schmutz in das Gesicht geworfen hatten. Einen anderen hatten sie aus dem Bette geholt, an den Rand eines Brunnens geschleppt und gedroht, ihn hinein zu werfen, wenn er nicht schwöre, die Stadt zu verlassen. Er lehnte aus diesen Gründen den ehrenvollen Ruf nach Athen ab und beschloß nach Antiochia überzusiedeln. Er erbat vom Kaiser einen Urlaub auf vier Monate und erhielt ihn unter der Bedingung, daß er bei Beginn des Winters zurückkehre. Nach sechzehnjähriger Abwesenheit sah er (352) seine Angehörigen und Freunde wieder. Als er sich bereit erklärt hatte, im Rathause zu reden, war der Saal schon vor Sonnenaufgang voll Menschen; einige sollen sogar die Nacht dort geschlafen haben, um sich einen Platz zu sichern. Beim Eintreten wurde er mit ungeheurem Jubel empfangen, die Rede wurde häufig durch Beifall unterbrochen und durch Zurufe, er solle den Kaiser bitten, daß er in Antiochia bleiben dürfe. Die Versammlung stand während der ganzen Rede, und seine Bitte, sich zu setzen, hatte keinen Erfolg. Viele begleiteten ihn nach der Rede und waren glücklich, wenn sie sein Kleid berühren konnten. Auch vor dem Kaiser Gallus hielt Libanios eine Rede. Man bat ihn, seinen Wohnsitz nach Antiochia zu verlegen, machte ihm große Versprechungen, und sein alter Lehrer Zenobios erklärte, er wolle sich zur Ruhe setzen und würde Libanios gern als seinen Nachfolger sehen. Nach Konstantinopel zurückgekehrt, bemühte sich Libanios sofort um die kaiserliche Erlaubnis. Als Grund gab er sein Kopfleiden an, für das die Luft in Antiochia gesünder sei. Schließlich erhielt er einen längeren Urlaub und reiste wieder nach Antiochia. Zenobios hatte sich inzwischen anders besonnen und erklärte, er sei noch zu rüstig, um sein Amt niederzulegen. Libanios mußte also wieder als Privatdozent beginnen, auch aus dem Grunde, weil er seine Stellung in Konstantinopel noch nicht aufgegeben hatte. Er unterrichtete zunächst in seiner Wohnung, wo sich jedoch nur 15 Schüler einfanden. Dann mietete er einen Laden am Markte, und schnell

wuchs die Zahl der Schüler auf 50. Als Zenobios erkrankte und starb, verlegte Libanios seine Schule in das Rathaus, und dort unterrichtete er 40 Jahre lang. Nach einigen Jahren kam auch die Erlaubnis des Kaisers, daß er in Antiochia bleiben und sein Gehalt weiter beziehen dürfe.

II

Das Rathaus hatte einen überdachten Saal (*θέατρον ὑπωρόφιον*), in den Türen führten, eine große in der Mitte und zwei kleinere zu beiden Seiten; über der mittelsten war innen als Schmuckstück ein Kunstwerk aus Marmor eingelassen. Dieser Marmorblock stürzte einmal herab und hätte beinahe unter den Schülern ein Unglück angerichtet. An den Türen hielt sich ein Türhüter auf, der die Aufsicht über die ein- und ausgehenden Personen führte (Or. V 44). Der Saal hatte den Türen gegenüber ein erhöhtes Podium, auf dem mehrere Sessel (*θρόνοι*) standen, auf denen die Lehrer beim Unterricht zu sitzen pflegten. Der übrige Raum war mit niedrigen Schemeln (*βάθρα*) ausgestattet (Epp. 286). An diesen Saal schloß sich ein kleiner aber schöner Hofraum, umgeben von vier Säulenhallen, der in einen Garten umgewandelt war. Es wuchsen dort Weinstöcke, Feigenbäume und auch Gemüse. An den Saal schloß sich auch eine kleine Bibliothek (Or. XXII, 31). Die Wände der Säulenhallen waren mit Wandgemälden geschmückt. Eins dieser Gemälde stellte einen Bauernhof dar zur Zeit der Ernte, ein anderes ein Symposion im Freien (Vol. IV p. 1048. 1057). In dem Saal unterrichtete Libanios gleichzeitig mit vier anderen Lehrern. Es gab nämlich damals in Antiochia drei vom Kaiser oder der Stadt besoldete Lehrer der Rhetorik, die zu ihrer Unterstützung Gehilfen heranzogen. Eine solche Vereinigung von mehreren Lehrern und auch der Schüler wurde *χορός* genannt. Der Leiter heißt *ἡγεμών* oder *κορυφαῖος χοροῦ*. Libanios übernahm nach dem Tode des Zenobios dessen *χορός*. In einer Rede (Or. XXXV p. 312) äußert er sich über das Verhalten des Zenobios und dessen Vorgänger gegenüber den ihm unterstellten Lehrern. Der Vorgänger des Zenobios, ein Sophist aus Ascalon, hatte seine Stellung mißbraucht. Er hatte seinen Lehrern nicht nur mit Schlägen gedroht, sondern sie sogar geschlagen. Wenn er im Unterrichtsraum erschien, mußten alle Lehrer von ihren Sesseln aufspringen, zu seiner Begrüßung zu ihm eilen und bei ihm bleiben, bis er ihnen durch einen Wink befahl, ihre Plätze schleunigst wieder einzunehmen. Man durfte ihn nicht ansehen, sondern mußte in demütiger Haltung vor ihm stehen und so seine Überlegenheit anerkennen. Er ließ sich für jeden Schüler eine Abgabe zahlen und gestattete den Lehrern keinen Privatunterricht, die schuldige Summe trieb er durch einen Sklaven rücksichtslos ein. Aus der Stelle *καὶ φανέντος εὐθὺς ἅπαντας ἔδει τῶν θρόνων ἀναπηδήσαντας δρόμῳ τε συρρεῖν ὡς αὐτὸν καὶ παραπέμπειν καὶ τὴν ἐπὶ τοὺς θρόνους αὖθις ὁδὸν ἀπὸ τῶν ἐκείνου νευμάτων ἐλάμβανον* geht unzweifelhaft hervor, daß mehrere Lehrer gleichzeitig in einem Raum unterrichteten. Außerdem hatte Libanios und seine Lehrer nur den einen Raum zur Verfügung, und der Unterricht fand fast ausschließlich vormittags statt. Der Titel dieser vier Gehilfen ist Rhetor. Es wird ausdrücklich

von ihnen gesagt (Or. 29 p. 207), daß sie sich mit der zweiten Stelle begnügten, obgleich sie ihren Fähigkeiten nach auch die erste bekleiden könnten, und mit der jetzt üblichen Benennung, und etwas später folgen die Worte *τοῖς καλουμένοις ῥήτορσι*. Es kam natürlich oft vor, daß tüchtige Leute als Leiter eines *χορός* berufen wurden, manche blieben jedoch ihr Leben lang in dieser Stellung. Von einem wird erzählt, daß er schon länger als dreißig Jahre seine Stelle inne habe. Der Titel des Leiters war wahrscheinlich nicht Rhetor, sondern Sophist. Die Reihenfolge bei Julian (II 544) *εἴτε ῥήτορες εἴτε γραμματικοὶ καὶ ἔτι πλέον οἱ σοφισταί* spricht dafür, und auch Libanios nennt die vom Kaiser oder der Gemeinde angestellten Lehrer sowie sich selbst stets Sophist. Auch über das Einkommen dieser vier Lehrer erfahren wir einiges. Zenobios hatte außer seinem Gehalte (*σύνταξις*) die Nutznießung eines Landgutes gehabt. Da Libanios auf Gehalt von seiten der Stadt verzichtete, wurde bestimmt, daß diese *σύνταξις* unter seine Lehrer verteilt werden sollte. Diese Summe wurde aber unregelmäßig und gewöhnlich erst nach vielem Bitten ausgezahlt. Da auch die Bezahlung des Schulgeldes von seiten der Eltern viel zu wünschen übrig ließ, so gerieten die Lehrer in Not, und Libanios sah sich schließlich genötigt, sich in ihrem Interesse mit einer Rede an den Rat zu wenden. Er beantragte die Überweisung von Ländereien, die dem Rat gehörten, an die Lehrer. Nach seiner Darstellung waren diese vier Rhetoren Ausländer, die in der Hoffnung, in der reichen Stadt ihr Glück zu machen, nach Antiochia gekommen waren. Darin sahen sie sich bitter getäuscht. Einer hatte drei Sklaven, einer zwei, die anderen nur einen. Sie wohnten meist zur Miete, was nicht für anständig galt. Einer hatte sich ein Haus gekauft, die Schulden aber nicht bezahlen können. Sie hatten alle Schulden beim Bäcker, bei dem die Schmucksachen der Frauen verpfändet waren und bei dem die größte Beredsamkeit wenig Erfolg hatte. Zögernd gingen sie mittags aus der Schule nach Hause, wo sie das Elend erwartete. Der Rat müsse dieser Not abhelfen, schließt er, im Interesse der Kinder, denn ein von Nahrungssorgen gequälter Lehrer könne seine Pflicht nicht ordentlich erfüllen. Aus der Bemerkung, daß die Eltern meist nicht bezahlten, geht hervor, daß die Rhetoren das Honorar der ihnen überwiesenen Schüler zu beanspruchen hatten. So erklärt sich auch die Kopfsteuer, die der Sophist aus Askalon zu verlangen pflegte. Die Zahl der Schüler, die einen *χορός* bildeten, schwankte sehr. In Konstantinopel hatte Libanios über 80, in Antiochia zuerst 15, dann gegen 50, später so viel, daß er auch nachmittags unterrichten mußte, während des Aufstandes schmolzen sie auf 12 und sogar auf 7 zusammen. Wir müssen als Durchschnitt demnach eine Zahl von 50—80 Schülern annehmen. Sie waren in Klassen eingeteilt (*συμμορίαι* Epp. 139). Die Anzahl der Schüler einer Anfangsklasse betrug 8—12 (Or. XXXIII, p. 267). Bei fünf Lehrern wäre also auf jeden eine Klasse gekommen. Es ist selbstverständlich, daß Libanios meist den Anfangsunterricht seinen Lehrern überließ, aber einmal erklärt er doch, daß er die Absicht gehabt habe, eine Anfangsklasse zu übernehmen. Die angemeldeten Schüler seien aber nicht gekommen bis auf einen. Diesen habe er deswegen einer anderen Klasse und einem

anderen Lehrer überwiesen. Der Schüler habe bei diesem Lehrer schnelle Fortschritte gemacht, und seine Ausarbeitungen habe er selbst verbessert. Er hätte also statt eines Lehrers zwei gehabt. Seinem Unterrichte legte Libanios außer Homer nur Prosaschriftsteller zugrunde, Redner und Philosophen. Für Poesie hatte er wenig Begabung, und er hat nur ein einziges Gedicht zur Hochzeit eines Freundes angefertigt. Die poetischen Übungen der Schüler mußten also von einem Gehilfen geleitet werden. Daß dies üblich war, geht aus Epp. 367 hervor, wo Harpokration als guter Dichter und Lehrer gerühmt wird; er versteht nicht nur die Dichter den Schülern zu erklären, sondern wetteifert auch mit den Alten durch eigene Erzeugnisse. Dieser Harpokration war Rhetor in dem *χορός* des Eudaimon gewesen. Ferner wollte ein Teil der Schüler nicht den ganzen Kursus durchmachen, der mehrere Jahre dauerte, sondern nur soviel Beredsamkeit erlernen, wie für den praktischen Beruf eines Beamten, Schreibers, Rechtsanwalts nötig war. Zu diesem Zwecke brauchten sie die Kenntnis der lateinischen Sprache und die des römischen Rechtes. Aber Libanios konnte nicht Lateinisch, und einen lateinischen Brief mußte er sich übersetzen lassen. Die Kenntnis der Gesetze hielt er für eine verwerfliche Neuerung. Nach seiner Meinung genügte es, wenn der Redner sich für Gerichtsreden einen gesetzeskundigen Gehilfen nahm. Er mußte jedoch dem Zeitgeiste Zugeständnisse machen und auch in seiner Schule den Schülern Gelegenheit geben, sich diese Kenntnisse anzueignen. Diesen Unterricht leitete zeitweise einer seiner Lehrer mit Namen Olympios. Als dieser nach Rom gereist war, schrieb Libanios an ihn, er möchte bald zurückkehren und den Unterricht fortsetzen; er sei in Verlegenheit (Epp. 453). Sonst wissen wir über die Verteilung des Unterrichts unter die einzelnen Lehrer nichts. Es wird im allgemeinen gesagt, daß diese Rhetoren den Schülern die Kenntnis der Alten zu vermitteln haben, also wohl hauptsächlich die Lektüre zu beaufsichtigen hatten. Sie leiten auch die ersten rhetorischen Übungen, an denen die Technik eingeprägt wurde. Von einem Schüler wird gesagt, er müsse erst den Unterricht eines Rhetors genießen und ein Buch durchnehmen (*ἐλθεῖν διὰ βιβλίου τινός*), offenbar die Technik, ehe von größeren Ausarbeitungen die Rede sein könne. Verständlich wird so auch die rätselhafte Stelle Epp. 812. Libanios schreibt dort an einen Vater: 'Deine Söhne haben den ersten Monat auf die Alten und mich verwendet, den zweiten allein auf die Alten, weil ich das für nützlich hielt. Jetzt werden wir die rhetorischen Übungen beginnen *τῆς τετράδος τὰ πρῶτα δεχομένης*.' Nach meiner Ansicht bezeichnet Libanios mit *τετράς* seine vier Lehrer, und es heißt: Indem meine vier Lehrer die ersten Arbeiten empfangen. An diese Vorübungen schloß sich an, was Libanios mit *τὰ τελεώτερα γράφειν* bezeichnet. Der Ausdruck wird verständlich aus den Schlußbemerkungen, die einzelne Kapitel der Rhetorik des Hermogenes (S. 7 und 11) zeigen: *τὴν δὲ τελεωτέραν μέθοδον ὕστερον εἴσῃ*. Diese Übungen sind erst die Anfangsstufe, nach deren Erledigung sich ausführlichere mündliche Anleitungen des Lehrers anschließen. Das Alter der eintretenden Schüler war etwa 14 Jahre. Da schon ein Fünfzehnjähriger eine öffentliche Rede hält, muß doch rhetori-

Digitized by Google

scher Unterricht vorausgegangen sein. Der Vater oder die Mutter führten den Sohn zum Sophisten, der ihn nach einer Prüfung einer seinen Kenntnissen entsprechenden Klasse überwies. Das Recht, einen Schüler wegen mangelnder Befähigung vom Unterrichte auszuschließen, hatte der Lehrer nicht (Or. IV 16: *οὐκ οὔσης τοῖς διδασκάλοις ἐξουσίας οἷς βούλοιντο κλείειν τὰς θύρας*). Der Name des Schülers wurde in eine Liste eingetragen. Mit der Verpflichtung des Unterrichts übernahm Libanios auch die Aufsicht über die sittliche Führung des Schülers und seines Pädagogen, besonders wenn die Eltern nicht in Antiochia wohnten. Wir haben eine große Anzahl von Briefen des Libanios, in denen er auswärtigen Eltern Bericht erstattet über die wissenschaftlichen Fortschritte und das sittliche Verhalten der Söhne, sowie über die Tätigkeit ihres Pädagogen. Die Aufgabe des Sophisten schildert Julian (II 544) mit folgenden Worten: Die richtige Erziehung erzielt nicht nur rhetorische Ausbildung, sondern auch gesundes Urteil und wahre Ansichten über Gut und Schlecht, Schön und Häßlich. Der Lehrer muß an das, was er lehrt, auch glauben, besonders die Lehrer der Rhetorik und Philosophie, denn sie wollen ja nicht nur die Beredsamkeit lehren, sondern auch die Sittlichkeit. Die Schulutensilien waren (*δέλτοι*) Wachstafeln, (*γραμμάτιον, βιβλίον*) Papier, (*κάλαμος*) Schreibrohr, (*μέλαν*) Tinte. Sie befanden sich in einem Ranzen (*πήρα*), der von einem Sklaven dem in Begleitung seines Pädagogen nach der Schule gehenden Schüler nachgetragen wurde. Der Sklave hatte auch die Bücher zu tragen (Or. XXV 46. XV 144). Die Bücher heißen *βίβλοι, βιβλία διφθέραι*; sie waren groß, breit und schwer, so daß sie die Knie der Schüler drückten, wenn sie daraus vorlasen. Die Kosten für die Anschaffung der nötigen Bücher waren hoch, und daher wird dieser Betrag bei den Erziehungskosten stets besonders erwähnt. In den Briefen des Libanios finden sich oft Ermahnungen an Eltern und Verwandte, diese Kosten nicht zu scheuen, 'denn der Schüler brauche sie notwendig zum Studium'. Libanios besaß ein Exemplar des Thukydides, das von ihm selbst bequem getragen werden konnte. Das war aber ein sehr seltener und kostbarer Besitz, der wiederholt Diebe anlockte.

Der Unterricht begann mit umfangreicher Lektüre (Epp. 812). Homer wurde täglich gelesen und auswendig gelernt, ebenso Hesiod und die sogenannten Äsopischen Fabeln. Von Julian (II 544) wird als Grundlage der Bildung die Kenntnis von Homer, Hesiod, Demosthenes, Herodot, Thukydides, Isokrates, Lysias bezeichnet, und I 395 werden die Philosophen Pythagoras, Platon, Aristoteles, Chrysippos, Zenon hinzugefügt. Libanios nennt als Schriftsteller, die der Schüler lesen müßte, Homer und Hesiod und die anderen Dichter, Demosthenes und Lysias und die anderen Redner, Herodot, Thukydides und die anderen Historiker. Xenophons Buch von der Jagd setzt er als bekannt voraus. Als ungeeignete Lektüre nennt Julian I 395 Archilochos, Hipponax, die alte Komödie und Philosophen wie Epikur und Pyrrhon. Libanios hatte selbst als Schüler Aristophanes gelesen. Libanios vertrat also die Ansicht Theons II 61: Das Lesen ist, wie Apollonius Rhodius gesagt hat, die Nahrung der Beredsamkeit. Die schönen Vorbilder bilden die Seele

Digitized by Google

aufs beste durch die Nachahmung. Daß die Schüler auch in der Schule lasen, geht aus der Einrichtung hervor, daß die Bücher ihnen von Sklaven auf der Schulter nachgetragen wurden. Es wird aber auch erzählt, daß ein Schüler aus Thukydides vorliest (Or. I 248). Das Lesen hatte, abgesehen von der Aneignung des Inhaltes, auch den Zweck, den Schüler zum sinngemäßen Lesen anzuhalten und die Stimme zu üben. Auch die schriftlichen Ausarbeitungen wurden zu diesem Zwecke mündlich vorgetragen. Die Fortschritte der Stimme, die zu den schönsten Hoffnungen berechtige, lobt Libanios an einem Schüler (Epp. 172), und in einem anderen Briefe dankt er Acacios für die praktischen Anweisungen, die er seinen Söhnen gegeben, um ihre Stimme zu bilden (Epp. 127): *περὶ φωνῆς τόνων καὶ τῶν ἐνταῦθα μεταβολῶν πνεύματος τε ἀναπαύλης καὶ τῶν ἄλλων ὅσα βοηθεῖ τῷ λόγῳ.* Auch zu Hause mußten die Schüler laut üben, was die Vettern des Hygienus, wie Libanios scherzend schreibt (Epp. 24), so eifrig betrieben, daß sie die Nachbarn im Schlafe störten, von denen einige ausgezogen, die anderen erkrankt seien. Auch Libanios pflegte seine Stimme vor einer Rede zu üben. Daß Homer auswendig gelernt wurde, geht aus der Schilderung eines Wettkampfes hervor, bei dem der Prüfende eine Anzahl Verse sagte und der Schüler fortfahren mußte. Ein gutes Gedächtnis wird oft gelobt und der dadurch bedingte schnelle Fortschritt. Libanios hatte selbst als Schüler bei einem Lehrer Unterricht gehabt, der sich auf Mnemotechnik verstand und mit ihrer Hilfe die schönsten Stellen der Alten einprägte. Er lobt seine Methode sehr, und es ist daher anzunehmen, daß er sie auch bei seinem Unterrichte befolgte (Or. I 9). War die Lektüre bis zu einem bestimmten Punkte vorgeschritten und die Technik eingeprägt, so begannen die schriftlichen Ausarbeitungen, zunächst nach einem Muster, das der Lehrer vorlas. Wir haben von Libanios eine große Menge solcher Musteraufsätze (*προγυμνάσματα*) und sehen daraus, daß er sich in seinem Lehrgange genau nach den Vorschriften des Theon und Hermogenes richtete. Die Hauptsache ist, sagt Theon (S. 65), daß der Lehrer gute Beispiele von jeder Übungsgattung aus den Schriften der Alten ausgewählt die Schüler auswendig lernen läßt. Er muß auch Beispiele anfertigen und sie von den Schülern vortragen lassen, damit sie sich in der Nachahmung üben. Wenn sie selbst schreiben können, muß man ihnen Anweisung geben über die Anordnung der Hauptpunkte und über das Ethos, ferner über die Zusammensetzung der Worte, Vermeidung des Rhythmus, Deutlichkeit des Ausdrucks, Art des Vortrages. Wie ein angehender Maler kein richtiges Urteil gewinnen kann über Meisterwerke, ohne sich selbst im Malen versucht zu haben, so muß auch der Redner sich täglich üben, und die Paraphrase von Musterstücken ist für ihn sehr nützlich. Der Gang der Übungen war genau ausgearbeitet und vorgeschrieben. Sie begannen mit dem *μῦθος*, den sogenannten Äsopischen Fabeln. Die Fabeln haben den Vorteil, sagt Hermogenes, daß sie die zarten Seelen der Kinder zum Guten erziehen, und deswegen verlangt auch Theon, daß viele Fabeln gelesen, auswendig gelernt und selbständig erfunden werden. Sie wurden entweder schlicht erzählt oder durch eingelegte Reden erweitert. Periodenbildung war verboten.

Digitized by Google

Libanios gibt als Beispiele die Fabel von den Wölfen und Schafen, vom Wettlauf des Pferdes mit der Schidkröte, von der Krähe, die sich mit fremden Federn schmückte. Dann wurden Erzählungen (*διηγήματα*) in mannigfaltigen Formen geübt; in Aussagesätzen, Fragesätzen, asyndetisch, polysyndetisch, mit Beibehaltung des zuerst gewählten Kasus oder Wechsel des Kasus. Wir finden bei Libanios die Geschichten von Simonides, Kandaules, Marsyas, Arion u. a. Es folgte die Anfertigung von *χρεῖαι*. Sie behandelten einen Ausspruch oder eine Tat oder beides zusammen. Die Einleitung lobte das Wort oder die Tat, dann folgte eine Paraphrase, die Veranlassung, ein Vergleich, ein Beispiel, ein Dichterwort, der Schluß. Die Darstellung mußte kurz sein. Libanios hat als Beispiel ausgearbeitet das Thema: Alexander verschenkt seinen Besitz an seine Freunde mit den Worten: 'Die Freunde sind der wertvollste Besitz.' 'Diogenes schlägt einen Pädagogen mit den Worten: Warum erziehst Du den Knaben nicht besser?' Ähnlich waren die *γνῶμαι*, z. B.: Die Wurzel der Bildung ist bitter, die Frucht süß. Die *κοινοὶ τόποι* handelten von Verrat, Tempelraub, Tyrannenmord. In den *ἐγκώμια καὶ ψόγοι* wurden berühmte Männer gelobt oder getadelt; in der *σύγκρισις* verglich man Personen wie Achilles und Aias, Demosthenes und Äschines, oder Land- und Stadtleben. Schwieriger waren die *ἠθοποιίαι*, weil der Charakter der Persönlichkeit auch in der Darstellung hervortreten sollte, z. B. Medeas Gedanken vor dem Morde ihrer Kinder. Auch aus der Komödie wurden Themata genommen, wie: Der Parasit als Sonntagreiter, Der Ehemann, der durch die Schwatzhaftigkeit seiner Frau zur Verzweiflung getrieben wird. Die *ἐκφράσεις* waren Beschreibungen von Gemälden oder Statuen. Libanios ließ die Gemälde in den Säulenhallen des Rathauses von den Schülern beschreiben. Die *θέσεις* stellten eine Frage: Soll man heiraten oder nicht?

Nach diesen Vorübungen kamen längere Ausarbeitungen, *μελέται*. Wenn sie sich an einen Schriftsteller anlehnen, der dasselbe Thema behandelt hat, werden sie von Libanios *ἅμιλλαι* genannt. So werden Reden homerischer Helden in Prosa umgesetzt und erweitert, wie die Rede des Achilles an die Gesandten, Patroklos' Rede an Achilles, Menelaus' und Odysseus' Rede wegen Auslieferung der Helena. Demosthenes fordert die Athener zum Kriege gegen Philipp auf, Sokrates verteidigt sich vor seinen Richtern. Diese Übung empfiehlt auch Theon angelegentlich: Es ist sehr nützlich für die Jünglinge, nach einem Vorwurf zu arbeiten, der schon von den Alten ausgearbeitet ist, und ihnen nachher diese Ausarbeitung zu geben. Die Alten bewirken dann selbst die Verbesserung. Die Arbeiten der Schüler heißen *σκέμμα*, *δεῖγμα*, *μελέτη*, *λόγος*, *ἀγών*, *ἐπίδειξις*. Ein Schüler wird wegen einer guten *μελέτη* gelobt Epp. 190; ein anderer hält *ἀγῶνα ἐπὶ προάγωνι*. Da Libanios Epp. 256 schreibt: 'Ich schicke Dir *προάγωνε δύο*', so ist jedenfalls unter *προάγων* dasselbe zu verstehen, was sonst *προγύμνασμα* oder *μελέτη* genannt wird. Der Schüler hat nach einem Muster (*προάγων*) eine Rede *ἀγών* angefertigt, die, wenn sie öffentlich vorgetragen wird, *ἐπίδειξις* heißt. Auch Unterricht im Briefschreiben wurde von Libanios erteilt (*τεχνικῶς ἐπιστέλλειν*). Nach der Vorschrift des

Demetrius (III 310) soll der Brief ein Bild von dem Charakter des Schreibenden geben. Er soll kurz sein und locker gefügt ohne lange Perioden. Sprichwörter sollen eingestreut sein und die Sprache einfach und anmutig. Nach dieser Vorschrift hat sich Libanios bemüht, seine Briefe zu schreiben; es sind noch 1650 erhalten, eine wahre Fundgrube für Sprichwörter. Er äußert sich selbst lobend über einen erhaltenen Brief (Epp. 1051): Die Gedanken sind verständig, die Sprache rein attisch, der edle Charakter deutlich erkennbar. Um sich diese Fertigkeit anzueignen, mußten die Schüler ältere Briefe und die des Libanios lesen (Epp. 954). Auch pflegte Libanios schöne Briefe, die er erhielt, in der Schule vorzulesen (Epp. 128). Julians Briefstil wird von Libanios gelobt als nach seinem Muster gebildet und ihn übertreffend. Bei der Anfertigung der häuslichen Arbeiten hatte der Schüler eine große Hilfe an seinem Pädagogen, der beim Unterrichte in der Schule zugegen war. Or. LIX 256 sagt Libanios: Der Lehrer sieht den Schüler nur vormittags und kümmert sich weiter nicht um ihn. Der Pädagoge hat dafür zu sorgen, daß das vom Lehrer Eingeprägte vom Schüler behalten wird. Er sitzt neben ihm, schreit, zeigt den Stock, schüttelt die Peitsche, ruft das Vergessene ins Gedächtnis zurück. Mit seiner Arbeit begab sich der Schüler morgens in die Schule. Bei Beginn des Unterrichts rief ein Sklave die draußen Wartenden hinein. Es galt als ein Zeichen von Eifer, schon vorher Platz zu nehmen. Wenigstens rühmt dies Libanios von Julian (Or. XVIII 11). Der Lehrer saß auf einem hohen Sessel (θρόνος), die Schüler auf niedrigen Schemeln (βάθρα). Die Schüler wurden einzeln vorgerufen und traten zu dem Lehrer heran. Vol. IV 867 schildert Libanios eine Schulszene. Der Lehrer sitzt auf einem hohen Stuhl, wie die Richter, furchtbar mit zusammengezogenen Brauen, zornig, nichts Friedliches verkündend. Der Knabe muß an ihn herantreten, zitternd und niedergeschlagen, um zu zeigen, was er gefunden, was er geschrieben und im Gedächtnis behalten. Wenn die Arbeit schlecht ausgefallen ist, wird der Lehrer unwillig, schilt, schlägt, droht für die Zukunft. Ist die Arbeit gut und kein Anlaß zu Tadel zu finden, so ist der einzige Lohn dafür, daß ihm nichts Schlimmes begegnet. Er bekommt die Mahnung, es das nächste Mal nicht schlechter zu machen und eine schwierigere Arbeit. Libanios spricht häufig davon, daß er die Schüler freundlich und mit zu großer Nachsicht behandle, nur gegen Trägheit spare er nicht bittere Worte und Schläge, wenn auch weniger als andere Lehrer, die Tausende von Ruten verbrauchten. In scherzhafter Übertreibung schildert Libanios den weiteren Verlauf des Tages. Ist der Schüler dem strengen Lehrer mittags entronnen, so erwarten ihn zu Hause die Eltern mit der Frage: Was hast Du in der Schule getan, was hast Du für Fortschritte gemacht und hinzugelernt? Ohne Essen zu bekommen, muß er sich eine Prüfung gefallen lassen, die nicht weniger streng ist als die in der Schule. Wenn die Eltern nicht zufrieden sind, gibt es Schläge und nichts zu essen. Bis zum späten Abend muß der Schüler unter Aufsicht des Pädagogen, der auch die Schläge nicht spart, arbeiten. Nachts träumt er von den überstandenen und bevorstehenden Unannehmlichkeiten, und früh morgens muß er

aufstehen, ehe er ausgeschlafen hat...' Die Aufgabe des Lehrers war die Verbesserung (*διόρθωσις*) der Ausarbeitungen des Schülers. Die Verbesserung, sagt Theon (S. 72), muß anfangs nicht alle Fehler beseitigen wollen, sondern nur wenige und zwar die auffallendsten, damit der Schüler nicht mutlos wird. Der Verbessernde muß zeigen, wogegen gefehlt worden ist, und wie der Fehler verbessert werden kann. Die Aufsicht und die Verbesserung bei den *μελέται* und *ἅμιλλαι* übernahm Libanios selbst. Er rühmt sich seiner Strenge bei dieser Tätigkeit, aber auch der Freundlichkeit, mit der er die Schüler darauf hinwies, wie die Fehler zu beseitigen seien. Er macht auch einmal einem älteren Schüler einen Vorwurf daraus, daß er Jünglinge, die er nachmittags beim Vortragen antraf, durch sein unfreundliches Wesen eingeschüchtert habe. Außer eifriger Lektüre besonders des Demosthenes riet er aufmerksam auf die Beseitigung der nichtattischen Ausdrücke zu achten (*γλῶτται*). Die meisten Schüler stammten aus Kleinasien, Syrien, Phönikien, und die Erlernung der attischen Sprache machte ihnen Schwierigkeiten zu einer Zeit, wo selbst in Athen nicht mehr rein attisch gesprochen wurde. Die schriftlichen Arbeiten wurden mehrmals in jedem Monat angefertigt (*πολλάκις ἑκάστου μηνός*). War der Schüler so weit, daß er eine größere Rede anfertigen konnte, so las er sie erst dem Lehrer vor; dann wurde sie öffentlich vor der ganzen Schule gehalten. Eine solche Rede heißt *ἐπίδειξις*. Zur Feier des Ereignisses fiel der Unterricht an diesem Tage aus. Libanios rechtfertigt sich wegen dieser Einrichtung gegenüber einem Angriffe: Die besseren Schüler gewinnen an Urteilskraft, die auf gleicher Stufe stehenden an Arbeitslust, und in den Zurückgebliebenen wird der Wunsch erregt, das Gleiche zu leisten. Auch die Lehrer müßten zuweilen eine Erholung haben, und es sei ein Zeichen von schlechtem Charakter, wenn man ihnen diese nicht gönne. Auch die Lehrer hielten abwechselnd eine *ἐπίδειξις*, mindestens eine in jedem Winter (Epp. 1292); an dieser nahmen auch die Schüler der anderen Schulen teil und außerdem geladene Gäste, auch Frauen, sogar die Statthalter und die Kaiser. Die Aufgabe der Schüler war es, die gehörte Rede aus dem Gedächtnisse zusammenzustellen. Sie verwendeten oft mehrere Tage auf diese Arbeit und erzählten sich gegenseitig, was jeder behalten hatte. Die Unterrichtszeit war, wie wiederholt gesagt, meist vormittags. Am Nachmittag wurden meist nur Erwachsene unterrichtet. Ein Lehrer, der viele Schüler hatte und keine Gehilfen, unterrichtete aus Not auch nachmittags, wie Libanios und Acacios eine Zeitlang. Das Unterrichtsjahr begann im Herbst und dauerte ohne Unterbrechung bis zum Beginn des Sommers. Dann folgten Ferien bis zum Herbst, etwa vier Monate. Der Sophist pflegte das neue Schuljahr mit einer Rede, *πρόλογος*, zu eröffnen, an die sich noch ein *προγύμνασμα* oder eine *μελέτη* schloß. Der Unterricht fiel aus an den Geburtstagen der Mitglieder der kaiserlichen Familie, die durch Theateraufführungen, Wettkämpfe, Tierhetzen gefeiert wurden, den Regierungsjubiläen, die alle fünf, zehn, zwanzig Jahre gefeiert wurden, an den großen Festen wie den Olympien und am Neujahrsfest. An den kleinen Festen, z. B. zu Ehren der Artemis u. a. hatte sich die Sitte herausgebildet, daß nur ein Tag frei war, während die

Digitized by Google

Schüler zwei verlangten. Die Eltern wünschten den häufigen Ausfall nicht, aber Libanios war der Meinung, daß an Festtagen auch die Lehrer feiern müßten. Ferner wurde nicht unterrichtet an den Tagen einer ἐπίδειξις, die ein Schüler oder Lehrer hielt. Auch bei Begräbnissen eines Verwandten der Schüler beteiligte sich die ganze Schule. Daß an den christlichen Sonntagen unterrichtet wurde, kann man wohl aus dem Schweigen des Libanios schließen. Bei Hungersnot, Seuchen, Aufständen wurden die Schulen geschlossen, einmal 35 Tage. Pausen während des Unterrichts werden nicht erwähnt. Die Bezahlung des Schulgeldes erfolgte am Neujahrstage. Der Schüler bezahlte in Gold, der Pädagoge fügte ein Geschenk in Silber hinzu. Die Höhe der Summe wird nicht angegeben. In der Preistabelle Diokletians aus dem Jahre 301 wird das Maximum des Honorars für einen Rhetor monatlich mit 12,40 Mk. angegeben. Es betrug also jährlich etwa 100 Mk. Libanios hatte die Gewohnheit, kein Honorar zu verlangen, sondern es den Eltern zu überlassen, ob und wie viel sie bezahlen wollten. Er klagt aber häufig darüber, daß die Eltern wenig oder nichts bezahlten. Viele wechselten den Lehrer kurz vor dem Zahlungstermin, um sich ihrer Verpflichtung zu entziehen. Libanios unterstützte selbst arme Schüler, verwendete sich für sie bei reichen Bekannten, sogar einen Statthalter suchte er für eine verarmte Waise zu interessieren, der sich seinen Lebensunterhalt dadurch erwerben mußte, daß er die Öfen des städtischen Bades heizte. Ein Schüler erschien mit ein paar Eseln, da der Vater kein Geld hatte; Libanios schickte die Esel wieder zurück. Er konnte auf das Honorar verzichten, da er sein Einkommen vom Kaiser bezog. Die βασιλικὴ τροφή wurde in natura geliefert, Getreide, Öl, Wein. Im Jahre 376 erhielt der Rhetor in Trier 30 annonae, und der Rhetor Eumenios in Autun erhielt von Konstantin ein Gehalt von 130000 Mk. Bei dem hohen Ansehen, in dem Libanios am kaiserlichen Hofe stand, ist daher anzunehmen, daß er ungefähr ein gleiches Einkommen hatte. Außerdem hatte er wie alle Lehrer Steuerfreiheit, Freiheit von Einquartierung und anderen Lasten. Er war auch Ehrenmitglied des Rates. Julian verlieh ihm den Rang eines Quästors und einer der späteren Kaiser den eines praefectus praetorio, wir würden heute sagen, er erhielt das Prädikat Exzellenz.

Die Aufrechterhaltung der Disziplin in der Schule wurde wesentlich dadurch erleichtert, daß die Pädagogen beim Unterrichte zugegen waren, die für das Verhalten der Zöglinge verantwortlich waren. Bei Trägheit wendete Libanios Schläge an. Benutzt wurde dazu ein Riemen, ἱμάς, σκῦτος, und auch der Körperteil wird angegeben, der damit bearbeitet wurde: der Rücken und was sich daran nach unten anschließt, τὰ νῶτα καὶ τὰ μετὰ ταῦτα κάτω (Or. XV 75. XIX 48). Einem Vater, der sich wegen eines solchen betrübenden Ereignisses erkundigt, schreibt Libanios, der Knabe habe das Buch auf die Erde geworfen und sei weggelaufen. Er hoffe, daß die Strafe ihn veranlassen werde, mehr Wert auf die Schnelligkeit der Zunge als die der Beine zu legen. Der Vater möge ihn nicht noch einmal bestrafen. Schwieriger war es, die Disziplin bei einer ἐπίδειξις aufrecht zu erhalten, und es war um so peinlicher,

wenn die Schüler sich ungezogen benahmen, weil fremde Personen zugegen waren. Wegen ihres schlechten Verhaltens bei einer solchen Gelegenheit hält Libanios den Schülern einmal eine Strafrede und droht, keine ἐπίδειξις mehr zu veranstalten. 'Ich befehle dem Sklaven, die Jünglinge hereinzurufen. Der Sklave läuft hinaus. Die Jünglinge ahmen seine Eile nicht nach, die sie übertreffen müßten. Einige singen ihre Lieder weiter, die allen bekannt sind, andere schwatzen und lachen und erregen den Unwillen jedes Menschen, der das mit ansieht. Wenn sie sich endlich entschließen, hineinzugehen, gehen sie so langsam wie eine junge Frau oder wie ein Seiltänzer, so daß die Anwesenden über die Verzögerung unwillig werden. Hat die Rede endlich begonnen, so stören sie durch Unterhaltung über Wagenlenker, Pferde, Tänzer. Einige stehen da wie Bildsäulen mit übereinander geschlagenen Beinen, andere bohren in der Nase herum, andere bleiben bei den schönsten Stellen teilnahmlos sitzen oder zwingen die Aufspringenden, sich zu setzen. Andere zählen die Hereinkommenden und schwatzen miteinander. Manche treiben Unfug, indem sie an unrechter Stelle Beifall rufen und den echten Beifall zu unterdrücken suchen. Manche gehen im Saale umher, erzählen etwas oder laden zum Bade ein. Oft wurde ich zornig und befahl die Störer hinauszuwerfen, ließ mich aber häufig durch Bitten wieder besänftigen.' Auch das sonstige Verhalten gab Libanios häufig Veranlassung zu ernsten Ermahnungen. Sie blieben vom Unterrichte fort ohne Entschuldigung, tranken und spielten Würfel. So brachten sie das Geld durch, das die Eltern zur Bezahlung des Lehrers geschickt hatten. Mißhandlungen von Handwerkern, Prügeleien untereinander waren nicht selten. Einmal vergriffen sie sich an einem Pädagogen, sie legten ihn auf einen Teppich, den mehrere anfaßten, warfen ihn in die Höhe und fingen ihn wieder auf. Wir hören von Schülern, die ins Gefängnis geworfen und öffentlich vom Statthalter ausgepeitscht werden. In solchen Fällen nahm sich Libanios seiner Schüler stets an und suchte sie zu retten. Von Strafen sah er selbst gewöhnlich ab; er beschränkte sich auf solche Ermahnungen und droht nur mit der Ausweisung, deren Folgen mit starken Farben geschildert werden. Der Widerspruch, daß er Schüler wegen sittlicher Vergehen aus seiner Schule zu entfernen pflegte, mit der Behauptung, daß er dies wegen der schweren Folgen vermeide, ist wohl so zu erklären, daß er es dem Schüler überließ, zu einem anderen Lehrer zu gehen. Die Ausweisung aus Antiochia und die Zurückbeförderung in die Heimat geschah jedenfalls erst auf eine Anzeige beim Statthalter, und diese hat er stets vermieden. Wir haben eine Verfügung Valentinians für die Studienanstalten in Rom aus dem Jahre 370. Dort heißt es: Wer sich in schlechter Gesellschaft bewegt, zu viel Zeit bei Schauspielen und Gelagen vergeudet und sich nichtsnutzig beträgt, soll öffentlich mit Rutenhieben gezüchtigt, aus der Stadt verwiesen und nach seiner Provinz gebracht werden. Eine ähnliche Verfügung wird wohl auch für Antiochia bestanden haben. Über seine pädagogischen Ansichten äußert sich Libanios nur gelegentlich. Er unterscheidet zwei Seiten der Erziehung: λόγοι καὶ τρόποι, die wissenschaftliche und sittliche Ausbildung. Die rhetorische

Ausbildung auf philosophischer Grundlage hat das Ziel, einen guten Redner hervorzubringen, die sittliche, einen edlen Menschen. Die Rhetorik ist der Abschluß der Bildung, die auf den Grundlagen der *ἐγκύκλια παιδεύματα* beruht. Ebenso wird als selbstverständlich die körperliche Ausbildung vorausgesetzt, Reiten, Bogenschießen, Fechten, körperliche Abhärtung (Or. LX 284). Wenn auch die Bedeutung des Unterrichts und der Erziehung anerkannt wird (*δύναμις τροφῆς καὶ παιδείας*), so ist der Erfolg doch allein abhängig von der natürlichen Veranlagung (*φύσις*). Bei mangelnder geistiger Befähigung kann durch Zwang und Fleiß etwas erreicht werden; der Fleiß kann Mängel der Begabung ausgleichen, und es ist möglich, daß ein fleißiger Schüler einen nachlässigen Begabteren überholt. Ebenso ist bei der sittlichen Bildung die Gewöhnung von großem Werte, aber häufig machtlos gegenüber der natürlichen Veranlagung. Das Ziel ist hier die *σωφροσύνη*, und das höchste Lob, das einem Jüngling erteilt wird, ist dies, daß er schon als Knabe ein Greis war. Brave Eltern haben gewöhnlich auch brave Kinder. Das Wort Platons, daß edle Menschen von edlen abstammen, wird durch die Erfahrung als richtig erwiesen. Wie bei den Bäumen, so pflegt auch bei den Menschen die Trefflichkeit der Eltern auf die Kinder überzugehen. Es kommt der Vorteil hinzu, daß dann frühzeitig in die zarten Seelen der Kinder durch Gewöhnung und Nachahmung das Gute eingepflanzt wird; es prägt sich tief ein und wurzelt fest (Or. LX 215). Aber diese Gewöhnung hat ihre Grenzen am Charakter. Pindar erklärt die Naturanlage für das Stärkste und Euripides für das größte Gut oder Übel, und auch Sophokles ist derselben Meinung. Es ist daher vergeblich zu hoffen, den Charakter durch Belehrung ändern zu können. Was die Natur gegeben, steht unverändert fest. Nicht der Gewöhnung weicht die Natur, sondern sie ist stärker als die Gewöhnung. Die strengste Bewachung durch Eltern und Pädagogen hat oft nicht hindern können, daß ein Knabe sittenlos wurde, während andere selbst verwaist und ohne Schutz sich allen sittlichen Verführungen entzogen haben. Trotzdem ist die Gewöhnung im allgemeinen von großem Vorteil und die Pflicht der Eltern und der Pädagogen nichts unversucht zu lassen. Die Jugend neigt von Natur zu Fehlern und hat eine Abneigung gegen das Gute; sie will das nicht tun, was in Zukunft Glück bringt, sondern das, was notwendig zum Unglück führt. Die Eltern und Pädagogen müssen also fortwährend darauf hinweisen, was zu erstreben, was zu vermeiden ist. Übermäßiges Schlafen und Trinken ist zu verhindern. Neigung zur Trägheit muß bekämpft werden. Blick, Haltung, Sprache ist genau zu beobachten. Zuerst soll man es mit Ermahnungen versuchen, bei Widersetzlichkeit strafen, durch Schlagen auf den Rücken mit dem Riemen oder Stock (Vol. IV 862). Drohungen und Schläge sind ja unangenehm für den Augenblick und betrüben die Kinder; man muß aber stets dabei an den zukünftigen Nutzen denken (Or. LIV 122). Der Knabe muß Schweigen lernen, und wenn ihn ein älterer Mann anredet, erröten. Bei Tisch soll er nicht von den Speisen verlangen, sondern ruhig warten; er soll nicht gierig nach dem Brote greifen oder schnell essen. Es gibt leider viele törichte Eltern, die ihre Kinder nicht

nur an öffentlichen Gastmählern teilnehmen lassen, sondern sie sogar auffordern, dabei recht viel zu essen. Schon wegen der sittlichen Gefahren dürfen Knaben dazu nicht mitgenommen werden. Als häusliche Strafen nennt Libanios die Ausschließung von den gemeinsamen Mahlzeiten, Hunger, Verweigerung der Erlaubnis, das Bad zu besuchen, Drohung mit Enterbung. Das Verhalten auf der Straße soll zeigen, daß der Knabe durch seine Bildung über dem gemeinen Mann steht. Schimpfereien mit Handwerkern auf der Straße sind nicht anständig. Wird man geschimpft, so soll man es überhören und sich nicht verleiten lassen, darauf zu antworten, oder gar aus Übermut selbst anfangen. Ebenso verwerflich ist das Mißhandeln der Handwerker. Prügeleien der Schüler untereinander, falls dabei nicht Steine als Waffen benutzt werden, sondern nur die Hände und allenfalls die Bücher, sind nicht rühmlich, aber zu entschuldigen. Auffallend ist es, daß Libanios den Schülern den Vorwurf macht, daß sie nicht ihm und der griechischen Rhetorik zuliebe die Schüler anderer Lehrer durchprügeln und verhöhnen. Wunden in einem solchen Kampfe empfangen würden von den Eltern mit Freuden begrüßt werden und wären eine schöne Erinnerung im Alter. Die verkehrte Erziehung der Eltern ist an vielem schuld. In manchen Familien ist die umgekehrte Welt zu sehen: zu loben finden die Eltern nichts, zu tadeln wagen sie nicht; sie überlassen ihre Stelle den Kindern und nehmen deren Stelle ein. Die Kinder machen ein zorniges Gesicht, und sofort geraten die Eltern in Furcht. Wenn die Kinder das erst merken, schlafen sie, trinken, leben ausschweifend. Wenn der Lehrer gegen sie mit Strafen einschreiten will, drohen sie mit ihrem Abgange, und sie wissen ganz genau, daß der Vater sie nicht daran hindern wird. Die Lehrer lassen sich leider aus Furcht vor pekuniären Verlusten abhalten, energisch gegen solche Elemente einzuschreiten. Manche Väter freuen sich sogar über Unsittlichkeit ihrer Söhne, und sehen darin ein frühes Zeichen von männlicher Kraft. Wenn der Schüler in der Schule nichts lernt, so wird alle Schuld auf den Lehrer geschoben, und wenn der Knabe noch so unbegabt ist, so erwartet man von der Kunst des Lehrers, daß er aus ihm ein Götterkind macht. Wird diese Erwartung nicht erfüllt, so folgen Anklagen von allen Seiten, und der Lehrer muß schweigend auf den Boden blicken und alles über sich ergehen lassen, um nur den Zorn zu besänftigen, wenn er auch noch so viel dagegen zu sagen hätte. Das Verhältnis des Libanios zu seinen Amtsgenossen, abgesehen von den eigenen Gehilfen, war meist feindlich. Dies hatte seinen Grund darin, daß ein fortwährender Kampf und Wettstreit zwischen den Rhetoren stattfand. In Konstantinopel hatte Libanios den vereinigten Feinden weichen müssen. In Nikomedeia dauerte der Kampf mit dem dortigen Sophisten so lange, bis dieser zum Wahnsinn getrieben war. In Antiochia kämpfte Libanios gegen einen Sophisten aus Phönikien mit nicht gerade edlen Mitteln so lange, bis er gedemütigt freiwillig das Feld räumte. Dann war Libanios unbestritten der erste Sophist in Antiochia, aber der Kampf um die Schüler dauerte im geheimen fort. Schmeicheleien gegenüber dem Statthalter, den Ratsherren, Bestechung der Pädagogen, die eingeladen und beschenkt wurden, macht Libanios den anderen Rhetoren zum

Vorwurf. Unwürdiges Verhalten gegenüber den Eltern, den Gastwirten, bei denen Fremde mit ihren Söhnen einkehrten, selbst den Torhütern gegenüber, die zu Empfehlungen bestochen wurden, soll nicht selten gewesen sein. Libanios hatte deswegen sofort, als er sein Amt antrat, einen Beschluß des Rates erwirkt, der das Abjagen der Schüler verbot (Epp. 407). Aber dieser Beschluß geriet bald wieder in Vergessenheit, und so machte Libanios den Rhetoren später noch einmal den Vorschlag, sich gütlich über diesen Punkt zu einigen, und zeigte die Vorteile, die sich daraus für alle ergeben würden. Erstens würden sie an den Festtagen den Unterricht ausfallen lassen können, während jetzt manche aus Furcht, Schüler zu verlieren, an diesen Tagen unterrichten müßten. Sie könnten im Unterricht mehr erreichen, wenn sie sich nicht davor zu scheuen brauchten, Strafen anzuwenden. Sie wären Herren der Schüler, der Pädagogen, der Eltern, jetzt ihre Sklaven. Die Eltern wären gezwungen, das Schulgeld zu bezahlen, wovon sie sich jetzt durch häufigen Wechsel des Lehrers zu drücken suchten unter dem Vorwande, sie hätten sich bei der Wahl des Lehrers getäuscht, der Schüler lerne bei ihm nichts. Um diesen Übelstand zu beseitigen, schlägt er die Bildung einer Prüfungskommission vor, bestehend aus Vätern und Lehrern. Nur wenn diese das Urteil fällt, daß der Schüler nichts gelernt hat, soll es dem Vater freistehen, einen anderen Lehrer zu wählen.

Die Wertschätzung der Rhetorik war im IV. Jahrh. im Sinken begriffen. Als Libanios seine Tätigkeit begann, war es Sitte gewesen, daß die Söhne der vornehmen Familien rhetorische Ausbildung genossen, ohne die Absicht, später ein Amt zu bekleiden. Die Vorbereitung auf eine amtliche Stellung überließ man den Ärmeren. Aber immer mehr sank das Ansehen der griechischen Literatur und Sprache, und nur während der kurzen Regierung Julians fand ein neuer Aufschwung statt. Da drängten sich auch Erwachsene in großer Menge in die Rhetorenschulen. Die Schuld an der Änderung schreibt Libanios hauptsächlich dem Kaiser Konstantin zu, weil er bei der Besetzung der Staatsämter neue Grundsätze eingeführt habe. Kenntnis der lateinischen Sprache und der römischen Gesetze wurde jetzt von jedem Beamten verlangt. Die Folge war ein großer Zudrang zu den Rechtsschulen in Berytos und Rom, und die Schule in Antiochia begann zu veröden. Man machte verschiedene Versuche dem Übel abzuhelfen. Libanios hielt sich einen Lehrer für lateinische Sprache, der Gesetzeskunde lehrte. Auch der Rat von Antiochia errichtete einen Lehrstuhl für einen lateinischen Rhetor. Das half nicht viel; denn für die Anforderungen der Praxis genügte die rhetorische Ausbildung auch nicht; Stenographie und Tachygraphie waren wertvoller als Beredsamkeit. Die Lehrer dieser Künste wurden reich und die Rhetoren arm. Auch das Christentum schadete der Rhetorik nach Ansicht des Libanios sehr. Eng verbunden sind miteinander *ἱερὰ καὶ λόγοι* (Or. XIII). Mit dem Sinken des alten Glaubens schwindet auch die Beredsamkeit dahin. Er selbst schätzte seinen Beruf hoch ein. Im Alter von sechzig Jahren schrieb er in seiner Lebensbeschreibung, er bedauere es nicht Rhetor geworden zu sein, diese Stellung erscheine ihm höher als jede andere, selbst die eines Statthalters. Die Abzeichen des hohen Ranges, der ihm vom

Digitized by Google

Kaiser verliehen, legte er nie an, sondern trug mit Stolz den einfachen Rhetorenmantel (τρίβων). Unermüdlich kämpfte er mit Wort und Schrift für den alten Glauben und das klassische Altertum. Selbst schwere Krankheit hielt ihn nicht ab, täglich bis ins hohe Alter hinein seine Schüler für dies Ideal zu begeistern. Als er nicht mehr nach der Schule gehen konnte, ritt er auf einem kleinen Pferde oder ließ sich in einer Sänfte tragen. Aber der Kampf war vergeblich, und verbittert ist er im Alter von achtzig Jahren gestorben. Sein liebster Schüler Johannes Chrysostomus, den er zu seinem Nachfolger bestimmt hatte, wandte sich dem neuen Ideal zu und trat zum Christentum über.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Cornelie Benndorf (Wien), Die englische Pädagogik im XVI. Jahrhundert, wie sie dargestellt wird im Wirken und in den Werken von Elyot, Ascham und Mulcaster (Wiener Beiträge zur englischen Philologie, herausgeg. von J. Schipper. XXII). Wien und Leipzig, Braumüller 1905. XI, 84 S.

Von dem Wirken der drei Männer, die der Titel nennt, ist so wenig bekannt, daß man kaum davon sprechen kann. Der erste war kein Schulmann, der zweite zwar eine Zeitlang Universitätslehrer, von seinem Wirken aber ist für das gegebene Thema fast nur sein Privatunterricht wichtig; von dem dritten meint die Verf. selbst S. 69, ob es ihm wirklich gelungen sei, an der eigenen Schule seine Reformideen auszuführen, sei schwer zu sagen. Natürlich: davon weiß man gar nichts, obwohl sonst über Mulcaster als Schulmann einige Nachrichten von Zeitgenossen vorhanden sind. In der Tat gibt die Verf. vornehmlich die pädagogischen Gedanken der drei, doch auch diese nicht erschöpfend. Ihre Stärke liegt auf dem literarhistorischen Gebiete, auf dem sie offenbar gründliche Quellenstudien gemacht hat. Es ist verdienstlich, daß sie Th. Elyot mit seinem 'Regierenden' (Governour) von 1531 in die Geschichte der Erziehung einführt (S. 1—10); doch wäre eine eingehendere Analyse gerade des Pädagogischen erwünscht gewesen, obgleich die Verf. als nachgewiesen bezeichnet (S. 7), daß Elyot nicht ganz selbständig ist, sondern u. a. des Italieners Francisco Patrizi Werk De regno (so, nicht regis) et regis institutione l. novem ausgiebig benützt hat. Wenn Elyot auch Pontano (d. h. Ioannis Iouiani Pontani De principe l. unus, in der Ausgabe der Opera, gedruckt Venetiis per Bernardinum Vercellensem 1501, 13 Folioseiten) als eines seiner Vorbilder bezeichnet, so ist dies schwer verständlich; damit hat er gar nichts Gemeinsames. Bei dem Satze, der Knabe solle Latein im 7. Lebensjahre beginnen, wobei die Umgebung nur reines Latein mit ihm sprechen solle, lag es näher an Montaigne und Basedow zu erinnern, als an Berlitz, der vermutlich bei dem letzteren seine Anleihe gemacht hat. Von den Kapiteln 16 und 17, die von den Leibesübungen handeln, also einem recht pädagogischen Thema (S. 6), wünschte man eine genauere Inhaltsangabe, eben um das Verhältnis zu Galens De sanitate tuenda beurteilen zu können. Dagegen scheinen die literarhistorischen Notizen über die Schriften betr. die Prinzenerziehung S. 7 und 8 nicht notwendig. Daß der Governour auch Veranlassung zu J. Sturms De educandis . . . principum liberis gegeben haben soll, ist doch unwahrscheinlich. Da von Elyots Schriftchen Defence of Good Women (1545) nur ein einziges Exemplar vorhanden sein soll (im Brit. Mus.), so wäre es dankenswert, die Verf. hätte S. 9 die Gedanken der Zenobia über die Erziehung des weiblichen Geschlechtes noch eingehender dargestellt.

Etwas ausführlicher wird Roger Ascham behandelt (S. 10—30), der allzu überschwenglich einer der 'führenden' Pädagogen des XVI. Jahrh. genannt wird, während doch nach S. 17 sein Name zeitweilig in Vergessenheit geriet; tatsächlich sind von seinem pädagogischen Werk, dessen Titel übrigens nach dem Faksimile bei Giles III 63 ursprünglich The Scholemaster lautete, nach der zweiten Dayeschen Ausgabe von 1571 noch vier im XVI. Jahrh. erschienen (Katterfeld S. 362; die Verf. erwähnt sie S. 19 nicht); aber erst 1711, nach 141 Jahren, hat sie J. Upton mit Anmerkungen herausgegeben. In der Inhaltsangabe der ersten Schrift Aschams, des Toxophilus (S. 20—24) vermißt man den

Beweis, daß der Freund von der 'absoluten Notwendigkeit der körperlichen Übungen für die Gesundheit des Menschen an Leib und Seele' überzeugt werden solle. Es handelt sich doch nur um das Bogenschießen. In der Analyse der 'rein pädagogischen' Schrift Aschams (S. 25—30) sucht man die Stelle über die Leibesübungen (Giles III 139) vergebens. Da übrigens den Anlaß zum 'Schullehrer' das Gespräch im Dezember 1563 gegeben hat und das Manuskript im Herbst 1568 fertig war, so läßt sich schwerlich sagen, erst nach langer Zeit sei er zum Niederschreiben gekommen. Der Wichtigkeit des Gegenstandes entsprechend gibt die Verf. sofort eine Darstellung des 'vernünftigen Lateinunterrichts', den Ascham vorschlägt und der ihr auch jetzt noch nicht veraltet vorkommt. Das dürfte doch sehr subjektiv sein; für seine Zeit fein durchdacht, war er gewiß sehr geeignet zur Erreichung des gesteckten Zieles; aber unser Ziel ist von dem damaligen himmelweit entfernt, und so können wir auch die Methode nur noch sehr bedingt brauchen, nämlich auf der elementaren Stufe, wo übrigens der Gebrauch der Sturmschen Epistolae auf diesen als eigentlichen Urheber der Methode hinweist. Jedenfalls kann man sich aber mit dieser Methode nicht nach den Angaben der Verf. bekannt machen, die allzu dürftig sind (auf S. 26. 27), um ein klares Bild davon gewinnen zu können. Das Charakteristische, die Retroversion, wird eben nur kurz und auf der ersten Stufe erwähnt. Und was S. 26 vom Übergang zur Syntax gesagt wird, beruht offenbar auf einem Mißverständnis. Es handelt sich nicht um einen Lehrgang in der Syntax; syntaktische Regeln werden überall nur bei der Lektüre abstrahiert und eingeübt. Auf der zweiten Stufe ist das maßgebende Prinzip das rhetorische. Aber auch hier enthält die Verf. dem Leser nahezu alles vor. S. 30 zählt sie die verschiedenen Methoden auf, vergißt aber zu sagen, daß Ascham die drei ersten, paraphrasis, metaphrasis und epitome, ausdrücklich verwirft. Auch hier ist der Einfluß Sturms auf Ascham zu wenig hervorgehoben. In dem Abschnitt über das Reisen ins Ausland, namentlich nach Italien, bietet die Verf. ebenfalls zu wenig; es findet sich hier doch sehr viel kulturhistorisch Interessantes. Eine schiefe Auffassung spricht sich schon darin aus, daß bei diesem Thema der 'sonst so milde, selten aufgeregte Mann förmlich in Wut geraten' sein solle — eine Übertreibung, wie sie eine wissenschaftliche Darstellung meidet. Das Verzeichnis der Werke und Ausgaben Aschams auf S. 18 und 19, das Katterfeld hier und da ergänzt, ist ganz schön, aber doch eigentlich für das Thema nicht wesentlich. Das 3. Kapitel behandelt Richard Mulcaster, sein Leben und seine Schriften (S. 31—59). Auch hier nimmt das Biographische und Bibliographische einen ziemlichen Raum ein (S. 31—38), ohne daß man im Vergleich mit Quick wesentlich Neues erführe. Auch die Inhaltsangabe der Positions (S. 39—53) ist recht kurz geraten: der Neudruck hat 298 Seiten. Freilich ist der gute Mann übermäßig redselig. Inbetreff seiner Vorschriften über die Leibesübungen (Kap. 6—35, im Neudruck S. 40—133) hätte die Verf. gewiß eine weniger günstige Ansicht von seiner Selbständigkeit gewonnen, hätte sie Mercuriale Schritt für Schritt verglichen. Man pflegt sich nicht so an eine Autorität zu halten, wenn man sich selbst original weiß. Überhaupt ist es auffallend, daß Mulcaster sich fast nie auf seine eigene Praxis beruft, vielleicht mit einziger Ausnahme der Stelle über die Rute S. 279; sein Buch macht eigentlich nicht den Eindruck, aus der Praxis hervorgegangen zu sein. Im Kapitel 38, das die Verf. genauer analysiert, soll Mulcaster die Frauenfrage behandeln; er handelt aber nur von dem Unterricht der Mädchen, und zwar schwerlich in der Ausdehnung auf das ganze Volk, wie die Verf. meint. S. 51 findet sie es merkwürdig, daß Mulcaster das Reisen für kein gutes Bildungsmittel halte. Aber sie hatte doch S. 29 die entsprechenden Ansichten Aschams besprochen! Die Vorschläge Mulcasters über eine ganz andere Anordnung der Colleges, über die Gründung eines Seminars für Lehrer, wohl das Originalste in dem ganzen Buche, übergeht die Verf. Dagegen gibt sie eine genaue Inhaltsangabe vom ersten Teil der 'Elementarie', aus dem Quick nur Spärliches mitgeteilt hatte: es sollen davon

Digitized by Google

nur zwei Exemplare vorhanden sein (im Brit. Mus.). Freilich ist der größte Teil des Buches einem Thema gewidmet, das nicht eigentlich pädagogisch ist, nämlich der richtigen Schreibung 'unserer englischen Sprache', geht also mehr den Anglizisten an als den Pädagogen. Es ist ganz richtig, daß Mulcaster den Elementarunterricht, d. h. Unterricht im Lesen, Schreiben, Zeichnen, Singen und Spielen eines Instrumentes als Vorstufe für die höhere Bildung in der Lateinschule verlangt. Aber man wird das nicht überschätzen dürfen. Denn erstens vernachlässigte die damalige Lateinschule die Muttersprache nicht so ganz, wie man zuweilen meint; hatte sie ja doch die Übersetzungen aus dem Lateinischen, ganz abgesehen von den religiösen Übungen; und dann wurde schon in der St. Paulsschule Colets beim Eintritt außer Lateinisch- auch Englischlesen und -schreiben verlangt. Anderseits stelle man sich den Unterricht in der Muttersprache, der nach Mulcaster dem im Lateinischen vorangehen soll, nicht zu modern vor; die Behauptung, daß Mulcaster damit 'mit einem Satze auf das Niveau des modernsten aller modernen englischen Pädagogen gehoben werde' (S. 68), gehört wieder zu den Superlativen der Verf. Die Bemerkung über den jetzigen Betrieb der Muttersprache auf den englischen Schulen S. 59 wird schon S. 68 wiederholt. Auch das Urteil Th. Roberts über Aschams Toxophilus liest man zweimal, S. 14 und 24.

Im 4. Kapitel: Vergleich (so!) und Kritik der drei Gelehrten vom pädagogischen Standpunkte aus (S. 59—72) gibt die Verf. nach einem 'kurzen Überblick über die Geschichte der Pädagogik bis zum XVI. Jahrh.', in dem aber natürlich nur von der des Schulwesens die Rede ist, eine ausführliche Darstellung der damaligen englischen Schulen vorzugsweise nach den Angaben des Erasmus (S. 60—65), um daran die Besprechung der unterrichtlichen Hauptgedanken der drei Gelehrten anzuschließen. Sie trägt dabei einzelnes nach, was in die früheren Kapitel gehört hätte. Ist es wirklich wahr, daß Elyot beim Zeichnen auch Unterricht in der Geometrie und im geometrischen Zeichnen, und Ascham und Mulcaster 'durch gründlichen Musikunterricht auch solchen in den notwendigen Elementarbegriffen der Mathematik' haben wollten (S. 69)? Und in den Elementarschulen? Die Stelle aus Cicero S. 67 hat die Verf. offenbar nicht nachgeschlagen, so wenig als der aus dem Gedächtnis zitierende Ascham; es heißt dort nicht male, sondern perverse.

Die Aufzählung der 22 gelehrten englischen Frauen (S. 70 und 71) des XVI. Jahrh. nach G. Ballard ist ganz interessant, aber dazu gehörte eine genauere Analyse von Mulcasters Gedanken etwa auf S. 180 des Neudruckes. Das letzte Kapitel S. 73—84: Vergleich und Kritik der drei Pädagogen vom literarhistorisch-philologischen Standpunkte aus hat, so interessant das sein mag, zu ihrer Pädagogik nur entfernteste Beziehung.

Man kann also aus dem Schriftchen der Verf. ohne Zweifel etwas lernen; gründliche Belehrung über die behandelten Gegenstände wird man sich anderswoher holen müssen.

Georg Schmid.

Digitized by Google

Πάντα ῥεῖ

Von Theodor Arldt

Der bekannte Ausspruch, den der ephesische Naturphilosoph Heraklit vor 2400 Jahren tat, hat sich durch die Forschungsresultate der modernen Naturwissenschaft in ungeahnter Weise bestätigt. Alles fließt, alles ist in stetem Wechsel begriffen. Wohin wir auch blicken, wo wir auch unveränderliche Grundsteine zu entdecken glauben, überall entschlüpfen sie unseren Händen und zeigen sich schließlich ebenso wandelbar wie alles, was wir bisher erkannt. Freilich scheint dieser Wechsel weniger wechselvoll zu sein, als es zunächst den Anschein hat. Wie ebensoviel Wasserteilchen dem Ozean wieder zuströmen, als er in Dampfform den Kontinenten gespendet hat, so sehen wir auch immer mehr Naturvorgänge in rhythmisch auf- und abwogenden Perioden sich wiederholen. Auch hier hat Heraklit schon einen ähnlichen Gedanken ausgesprochen, fußend auf älteren Ansichten von Anaximander, indem nach ihm alle Dinge periodisch im Urfeuer sich einten, um dann aus ihm zu neuem geteilten Sein verjüngt hervorzugehen. Es dürfte auch in Kreisen, die der Naturwissenschaft ferner stehen, Interesse erregen, in wie vielseitiger Weise Heraklits in der Überschrift dieses Aufsatzes zitierter Ausspruch mit den jetzigen naturwissenschaftlichen Ansichten sich deckt.

Wenden wir unseren Blick zunächst auf die Wissenschaft, die uns in die gewaltigsten Verhältnisse einführt, auf die Astronomie. Daß im Weltall alles in Bewegung ist, hat der menschliche Geist schon früh geahnt. Pythagoras und seine Schüler waren wohl die ersten, die dieser Ahnung Ausdruck gaben, indem sie lehrten, daß alle Weltkörper einschließlich der Sonne in fest bestimmten Bahnen ein Zentralfeuer umkreisten, das belebende Wärme, belebendes Licht ihnen allen spendete. Aber wie lange dauerte es, bis diese Erkenntnis exakt bewiesen wurde, bis sie Gemeingut aller Gebildeten geworden. Stand erst in der Anschauung der weitaus größten Masse selbst der fortgeschrittensten Völker die Erde fest und unbewegt im Mittelpunkt des Weltalls, so trat später nach Kopernikus' Reform an ihre Stelle die Sonne. Selbst als man durch das Studium der Gravitation erkannte, daß in Wahrheit Sonne, Planeten und Monde um ihren gemeinsamen Schwerpunkt schwingen, der allerdings bei dem gewaltigen Massenübergewicht unseres Zentralgestirns fast mit dessen Schwerpunkt zusammenfällt, da war man sich doch noch nicht über die Menge der übrigen Sterne im klaren, die nicht umsonst Fixsterne zu heißen schienen. Erst die glänzenden Erfolge der Spektralanalyse haben hier Wandel

geschaffen. Der Lichtstrahl, der Jahrzehnte, ja Hunderte und Tausende von Jahren durch den Weltenraum gewandert, berichtete, durch das Gitter zerlegt, uns von Geschwindigkeiten, die wir in unserem Sonnensystem höchstens an Kometen kennen, die der Sonne so nahe kommen, daß sie ihre äußersten Schichten fast zu streifen scheinen. Und nicht nur die wohlbegrenzten Sonnen stürmen in rasendem Laufe von 50, 100, 200 ja selbst 450 km (Arktur im Bootes) in der Sekunde durch den Weltenraum, auch noch unfertige Welten, die als Nebelflecke uns erscheinen, zeigen dieselbe rasche Bewegung. Die Bewegung ist so ungeheuer rasch, daß wir trotz der ungeheuren Entfernung einzelne Sterne am Himmel ihren Ort verändern sehen, allerdings nur unter Anwendung der feinsten Instrumente, beträgt doch die größte jährliche Verschiebung nur sieben Bogensekunden. Es müssen also über 600 Jahre vergehen, ehe der Stern sich nur um so viel vorwärts bewegt hat, wie der Abstand des Polarsterns vom Himmelspole beträgt. Doch nicht bloß die Himmelskörper als Ganzes sind in ewiger Bewegung begriffen, auch ihr Stoff ist in stetem Flusse. Sehen wir doch am gestirnten Himmel die ganze Entwicklungsreihe der Weltkörper vor unseren Augen stehen, die vom Nebel ausgehend über weiße Sterne, wie den Sirius, und gelbe, wie die Sonne, zu den ziemlich seltenen rotleuchtenden Fixsternen führt, denen weiterhin veränderliche und neue Sterne sich anschließen, deren Aufflammen von gewaltigen Weltkatastrophen uns Kunde gibt, und endlich kommen wir zu den erstarrten, mit erborgtem Lichte scheinenden Planeten. Sind in den ersten nur wenige einfache Elemente vorhanden, so wächst deren Zahl mit der Fortbildung des Sternes, und endlich schließen sie sich zu Verbindungen zusammen, die allmählich immer zahlreicher und vorherrschender werden. Und ist ein Stern endgültig erloschen und tot, so scheint seine Masse darum noch nicht aus dem Kreislauf der Dinge ausgeschaltet. Flammen wahrscheinlich die meisten neuen Sterne auf, weil ihre noch dünne Kruste zerbrach und die glühenden Massen des Innern hervorbrechen ließ, so gibt es doch auch Fälle, wo die ganze erloschene Masse in den Urzustand des Nebels zurückversetzt wird, vielleicht durch den Zusammenprall mit einem anderen ebenbürtigen kosmischen Gegner. Lebte Heraklit jetzt, er könnte keinen besseren Beweis für sein Weltentstehen und Weltvergehen finden.

Steigen wir nun zur Erde herab, so ist bekannt, daß sie als Weltkörper nicht weniger als fünf verschiedenen Bewegungen Folge zu leisten hat, der Rotation um ihre Achse, der Revolution um die Sonne, der Translation des ganzen Sonnensystems durch den Weltenraum, der Präzession und Nutation ihrer Achse, die in etwa 26000 Jahren einen kannelierten Kegelmantel beschreibt. Doch nicht nur die Astronomie weist Schwankungen der Erdachse nach, sondern auch die Geodäsie hat durch peinlich genaue Messungen gezeigt, daß sie nicht einmal innerhalb der Erdkugel eine feste Lage hat. Freilich beträgt diese Schwankung nicht viel. In den Jahren 1900 bis 1903 betrug ihr Ausschlag nach jeder Seite nur etwa 7½ m, doch vorhanden ist sie jedenfalls, die Erdachse steht also auch nicht fest, und es ist nicht ausgeschlossen, daß sie im Laufe der Erdentwicklung noch viel größere Verschiebungen erfahren hat.

freilich wohl nicht so große und in so später Zeit, wie einige neuere Hypothesen es voraussetzen möchten. Auch die Gestalt der Erde unterliegt Schwankungen, die Abplattung hängt ja ab von der Rotationsgeschwindigkeit der Erde, die nach Ansicht der hervorragendsten Geophysiker sich infolge der Flutwirkung der Sonne immer mehr verlangsamt haben muß. Ebenso schafft die fortschreitende Schrumpfung des Erdballs, die Senkung gewaltiger Gebiete, die Hebung anderer ununterbrochen an der Umformung ihrer Ausmaße, und wenn auch fast unendlich langsam, wogt doch die scheinbar feste Erdoberfläche auf und nieder wie das leicht bewegliche Wasser der Ozeane.

Wie man bis vor kurzem die Lage der Erdachse innerhalb des Erdballs für unveränderlich ansah, so glaubte man früher auch an eine konstante Verteilung des Erdmagnetismus, sonst wäre es nicht denkbar gewesen, daß man die mittelalterlichen Kompaßkarten hätte konstruieren können, die auf der Annahme beruhten, daß die Magnetnadel stets genau nach Norden zeige. Jetzt wissen wir längst, daß in Wirklichkeit die magnetischen Pole ziemlich beträchtlich von den Rotationspolen entfernt und nicht einmal auf demselben Durchmesser der Erde liegen. Daß diese Pole langsam über die Erdoberfläche wandern, wurde bereits 1634 entdeckt, wenigstens erkannte man damals die Veränderung der Deklination, die durch diese Polwanderung verursacht wird. Es stellen infolgedessen alle erdmagnetischen Karten nur Augenblicksbilder dar, die bei großem zeitlichen Abstande außerordentlich voneinander abweichen.

Die Lehre vom Erdmagnetismus führt uns zur Physik, die sich hauptsächlich mit den Kräften und ihren Wirkungen zu beschäftigen hat. Im Laufe der Zeit haben die Menschen eine große Anzahl von Energieformen kennen gelernt wie Magnetismus, Elektrizität, Licht, Wärme, Schall, Gravitation, Affinität, Adhäsion und Kohäsion, und zunächst schienen alle diese Formen selbständig zu sein. Jetzt wissen wir, besonders seit der Entdeckung des Gesetzes von der Erhaltung der Energie, daß alle die verschiedenen Energieformen sich restlos in andere überführen lassen, daß auch hier alles in beständigem Flusse ist. So lassen Magnetismus, Licht, Wärme, chemische Energie, mechanische Arbeit in Elektrizität sich umsetzen, indirekt auch der Schall z. B. im Telephon, umgekehrt läßt aber auch die Elektrizität sich in die Energieformen wieder überführen, worin ja das Prinzip der Kraftübertragung beruht. Auch in Wärme lassen sich die meisten Energieformen direkt verwandeln, sie erscheint nach dem Entropiegesetze als die letzte Form, die die Energie überhaupt annehmen kann. Selbst die Gravitation verwandelt sich infolge der durch sie verursachten Kontraktion der Himmelskörper in Wärme und bewirkt, daß aus den höchstwahrscheinlich relativ kühlen Massen der kosmischen Nebel die glühenden Massen der Sonnen hervorgehen, deren Temperatur bei weißem Lichte gegen 15000 Grad betragen kann, während selbst die zu den gelben Sternen gehörige Sonne nach den neuesten Messungen von Wilson noch 6590 Grad C. warm ist. Die gegenseitigen Beziehungen der einzelnen Energieformen sind zu bekannt, als daß hier näher darauf eingegangen werden müßte, es sei nur erwähnt, daß die neueren physikalischen Entdeckungen es zweifelhaft gemacht haben, ob die

Digitized by Google

Elektrizität überhaupt unter die Energieformen zu rechnen ist, oder ob wir es bei ihr nicht eher mit einem neuen Stoffe zu tun haben.

Bedeutendere Wandlungen hat durch die Entdeckungen der letzten Jahre bereits die Chemie erfahren. Es ist noch nicht lange her, da sah man in den Elementen die unzerlegbaren Grundsteine aller Dinge, für deren kleinste Teilchen man von der griechischen Naturphilosophie den Namen Atome entlehnte. Doch auch hier regten sich bald Zweifel, die hauptsächlich durch die Aufstellung des periodischen Systems der Elemente angeregt wurden, um dessen Aufstellung besonders Lothar Meyer und Mendelejeff sich verdient gemacht haben (1869), das aber bereits 1863 Newlands zuerst entwickelt hat. Dieses fordert direkt zum Vergleiche mit den homologen Reihen der Kohlenwasserstoffe heraus, und wenn sich auch Prouts bereits 1875 ausgesprochene Annahme, der Wasserstoff sei das Grundelement, als irrig herausgestellt hat, so lag doch der Gedanke nahe, in den Elementen Gruppierungen einiger weniger Grundstoffe oder gar Modifikationen eines einzigen Grundstoffes zu sehen. Daß unsere Elemente keine Grundstoffe sind, ist seit 1902 experimentell festgestellt, gelang es doch in diesem Jahre den englischen Forschern Ramsay und Soddy ein wohlcharakterisiertes Element, das Radium, das nahe mit dem Calcium und den anderen Erdalkalimetallen verwandt ist, in ein eben so typisches Element, das Helium, zu verwandeln. Allerdings steht das Radium fast am Ende der Reihe der Elemente und nimmt dadurch mit dem neuerdings auch zerlegten Thorium und dem Uran eine Sonderstellung ein, aber die Bresche ist doch geschlagen, und wir sehen uns gezwungen zu der Annahme, daß alle chemischen Atome aus noch kleineren Teilchen, gewöhnlich Elektronen genannt, bestehen, deren schon das kleinste, das Wasserstoffatom, mindestens 2000, ein Uranatom dagegen etwa 500000 enthält. Diese überraschende Entdeckung, daß die so lange für unteilbar gehaltenen Atome aus einer so gewaltig großen Anzahl kleinerer Teilchen bestehen, macht es von vornherein zweifelhaft, ob nun die Elektronen wirklich die Grundbausteine des Weltalls sind. Wie wir nach oben hin zu immer größeren Weltsystemen kommen, wie auf die Planetensysteme das Sonnensystem folgt, wie dieses mit den meisten uns einzeln sichtbaren Sternen nach Gill ein Zentrum umkreist, wie die Milchstraße ein noch größeres System umfaßt, außer dem es immer noch fernere Welten gibt, ohne daß wir ein Ende absehen können, so öffnet sich uns auch nach unten hin eine fast unendliche Perspektive, indem auf die Welt der Moleküle die der Atome und dieser die der Elektronen folgt, die eine spätere Generation von Forschern vielleicht abermals in noch kleinere Welten aufzulösen versteht. Es hat sich also gezeigt, daß die Elemente nichts Einheitliches sind, sie sind aber auch nichts Beständiges, auch sie sind nur Augenblickszustände. Denn das Radiumatom und ebenso die Atome der anderen radioaktiven Elemente wie z. B. Thor und Uran zerfallen spontan, ohne äußere Einwirkung des Menschen, und erzeugen dadurch die verschiedenen Strahlungen, die seit Becquerels erster Entdeckung gefunden worden sind. Und die Strahlungen scheinen sich nicht auf die Elemente mit hohem Atomgewichte zu beschränken, sondern auch bei vielen anderen aufzutreten, wie die photographische Wirkung

Digitized by Google

unbelichteter Metallplatten innerhalb der Dunkelkammer gezeigt hat. Wir kommen dadurch zu der Vermutung, daß auch die Atomgewichte nicht unveränderlich sind, und nun erscheint die Abweichung der genau berechneten Atomgewichte von ganzen Zahlen nicht mehr wunderbar. Merkwürdig ist vielmehr, daß die Atomgewichte vielfach ganzen Zahlen so nahe kommen, als es tatsächlich der Fall ist. Es spricht dies dafür, daß die Beständigkeit der Atome eine periodische Funktion der Zahl ihrer Elektronen ist. Es ist dies schließlich nicht wunderbarer als das periodische Wiederkehren ähnlicher Eigenschaften, wie es uns im System der Elemente entgegentritt.

Wie man die auf die Atome bezüglichen Werte als für die chemischen Elemente charakteristisch ansieht, so sind die Mineralien sehr wesentlich durch ihre Kristallform charakterisiert. Auch diese ist nun nicht unveränderlich, sondern zum Teil sehr wesentlich von der Temperatur abhängig. Es sei hier an die allotropen Modifikationen erinnert, indem beispielsweise der Schwefel bei höherer Temperatur im monoklinischen, bei niederer im rhombischen Systeme kristallisiert. Wir haben es also auch bei den Kristallformen zweifellos mit einer fortschreitenden Entwicklung zu tun, indem der monokline Schwefel früher auf der Erde vorhanden gewesen sein muß als der rhombische. Auch sonst hat der Begriff des Kristalls eine wesentliche Änderung seiner Auffassung erfahren, seitdem es gelungen ist, aus verschiedenen Kohlenstoffverbindungen flüssige Kristalle zu erzeugen. Selbst die Kluft zwischen Mineralien und Organismen verringert sich infolge neuerer Erfahrungen. Bekannt ist schon länger die Ermüdung der Metalle gegenüber physikalischen z. B. elektrischen Einwirkungen, sowie die bei Ruhe eintretende Erholung. Dazu kommt neuerdings die Feststellung von Krankheitserscheinungen zunächst wieder in Metallen, die selbst das Vorhandensein einer Ansteckung einwandfrei bewiesen. Dazu kommen noch die von Schroen durch das Studium von gegen 36000 Gesteinsdünnschliffen entdeckten Ähnlichkeiten zwischen der feinernen Struktur der Kristalle und der einer lebenden Zelle. Mehr und mehr fließen auch hier die Begriffe ineinander, und die Zeit ist vielleicht nicht fern, wo man die Kristallindividuen allgemein als den Zellen analoge Gebilde ansehen wird, wo man sie vielleicht direkt als Mineralzellen bezeichnet.

Die Zellen führen uns hinüber ins Gebiet der Anatomie. In ihnen glaubte man die Bausteine des tierischen und pflanzlichen Körpers, die Elemente alles Organischen entdeckt zu haben, als man in allen Organen die Zellen vorfand, deren Mosaik die vielseitigsten, kompliziertesten Gestaltungsformen erzeugt. Doch den Zellen ist es ergangen wie den Atomen der Chemiker: zuerst ahnte man, daß sie aus noch kleineren Elementen zusammengesetzt seien. Man braucht ja nur den wunderbaren Bau gewisser einzelliger Schlauchalgen anzuschauen (Caulerpa), der die Gestalt ganzer vielzelliger Pflanzen mit Stengel, Blättern, Blüten und Früchten vortäuscht, oder den inneren Bau der Infusorien, der den berühmten Ehrenberg zu dem Irrtum veranlaßte, ihnen alle möglichen Organe der höheren Tiere zuzuschreiben, um auf den Gedanken zu kommen, daß ein einfacher konzentrischer Aufbau aus Kern, Zellplasma und Zellmembran diese

Digitized by Google

Erscheinungen nicht erklären könne. Tatsächlich ist auch jetzt festgestellt, daß jede Zelle eine feine Struktur besitzt, über deren Wesen man sich aber noch streitet, indem man hier von einer Wabenstruktur des Plasmas, dort von Plasmafäden spricht, die in scheinbar unentwirrbarem Geflechte das Zellinnere durchziehen. Ja man hat sogar erkannt, daß innerhalb der Zelle bereits eine Funktionsteilung eingetreten sein muß, haben doch die eigentümlichen, bei jeder Tierart in beständiger Zahl in jeder Zelle enthaltenen Chromosomen durch geistvolle Experimente mit Seeigeleiern als Träger der Vererbung sich entpuppt. Wenn wir nun an die Vielheit der zu vererbenden Eigenschaften und an die geringe Anzahl der vorhandenen Chromosomen denken, so drängt sich uns auch hier der Gedanke auf, daß wir mit der Entdeckung der Zellstruktur noch lange nicht den wahren anatomischen Elementen auf die Spur gekommen sind, sondern daß beispielsweise die Chromosomen bereits eine komplizierte innere Struktur besitzen müssen.

Was die Zellen für den einzelnen Organismus sind, waren die Arten für die Gesamtheit der Lebewelt, sie waren in der Linnéschen Auffassung gewissermaßen die Atome der Biologie und unverändert und unveränderlich sollten sie seit ihrer übernatürlichen Erschaffung bestanden haben. In zwiefacher Beziehung ist an diesem Dogma gerüttelt worden, das leider auch jetzt noch, allerdings nur außerhalb einer ernsten Naturwissenschaft, nicht ganz aus den Köpfen der Menschheit geschwunden ist. Einmal lösten sich die Arten immer mehr auf. Linnésche Arten wuchsen zu Gattungen und selbst Familien an, und schließlich sah man sich bei fortschreitender systematischer Kenntnis genötigt, unzählige Unterarten anzunehmen und von der binären Nomenklatur Linnés zu einer ternären überzugehen, die z. B. in der Ornithologie sich bereits durchgesetzt hat. Dadurch verwischten sich aber auch immer mehr die Unterschiede zwischen den einzelnen Formen, und ein weiterer Beweis kam zu der Fülle von Tatsachen hinzu, die Darwin die Lehre von der Veränderlichkeit der Arten begründen ließ. Trotz vielseitiger Anfeindung hat diese Lehre sich siegreich durchgerungen, alles fließt auch in der Biologie, meist allerdings wohl unmerklich langsam, so daß es unmöglich ist, die geringfügigen Änderungen zu erkennen in der kurzen Zeit, seit der wirklich wissenschaftlich beobachtet wird. Doch nicht immer hat der Strom der Entwicklung diesen ruhigen Lauf, er hat auch seine Engen und Stromschnellen. Was die Gegner der Entwicklungslehre als unerfüllbare Forderung hinstellten, die Umwandlung einer Art in eine andere nachzuweisen, es ist dadurch der Wissenschaft gelungen. De Vries hat uns sprungweise Änderungen, Mutationen von Pflanzen kennen gelehrt, bei denen aus einer Art ohne züchtenden Eingriff des Menschen zahlreiche auch in ihrer Nachkommenschaft beständige Arten hervorgingen. Das klassische Beispiel bietet die Nachtkerze, aber auch viele andere Pflanzen, wie die Brombeere, und selbst Tiere sind als in einer Mutationsperiode befindlich nachgewiesen worden. In der Tiefe wie in der Breite fließen die Arten zusammen, scharfe Grenzen zwischen ihnen kommen erst durch das Aussterben der Zwischenformen zu stande.

Digitized by Google

In dieser fortschreitenden Entwicklung läßt sich nun auch eine gewisse Periodizität nicht verkennen, indem zu gewissen Zeiten die Fortentwicklung in viel rascherem Tempo erfolgte als in anderen. Solche Perioden gesteigerter Entwicklung wenigstens der Landtiere sind beispielsweise die Perm- und die Tertiärzeit. Dies führt uns auf die historische Geologie. Auch in ihr nahm die Wissenschaft lange Zeit festumgrenzte unabhängige Zeiteinheiten an, eine Lehre, die in der Cuvierschen Katastrophentheorie gipfelte. Aber wie in allen bisher gestreiften Naturwissenschaften, zeigte sich auch hier der beständige Fluß fortschreitender Entwicklung. Die scharfen Grenzen, die die Formationen in Mitteleuropa trennen, und die ihre Scheidung überhaupt erst ermöglichten, fehlen beispielsweise vielfach in Nordamerika und in anderen Gebieten der Erde. Hier zeigte sich nun auch, daß die Lebewelt der Formationen nicht so verschieden war, als es bei der ausschließlichen Kenntnis europäischer Verhältnisse den Anschein hatte, wo oft auf Ablagerungen des offenen Meeres solche folgen, die Strand- oder gar Landtiere enthalten. Die Lehren von Lyell und Geoffroy de St. Hilaire haben zuerst Bahn für Darwins Gedanken gebrochen. Daß die Entwicklung, wie schon oben erwähnt, eine periodische gewesen zu sein scheint, dürfte mit einer ebenfalls periodischen Entwicklung der ganzen Erde zusammenhängen, indem in ihrer Geschichte Zeiten der Gebirgsfaltung, der vulkanischen Tätigkeit und allgemeiner Temperaturerniedrigung wechselten mit Zeiten, in denen das Meer weite Länder überflutete, die Vulkane fast schwiegen, das Wasser die Gebirge abtrug und eine beträchtliche Erwärmung der Erdoberfläche zu konstatieren war. Zeiten der ersten Art finden wir vor dem Cambrium, im Silur, im Devon, im Carbon und Perm und in der Tertiär- und Diluvialzeit, getrennt durch Zwischenzeiten tektonischer Ruhe.

Werfen wir nun zum Schlusse noch einen Blick auf die großen Einheiten der Anthropologie, auf die Rassen. Auch ihnen hat man lange Zeit eine gewisse innere Abgeschlossenheit und Konstanz zugeschrieben, doch auch in diesem Falle mit Unrecht. Denn unsere Rassen sind alles andere als innerlich einheitlich, glaubt doch ein hervorragender französischer Anthropolog allein in Europa nicht weniger als sechs bis zehn verschiedene Rassen annehmen zu müssen, und zu eher noch größerer Zersplitterung der europäischen Völker scheinen die Forschungsresultate eines ungarischen Professors zu führen, die erst im Jahre 1905 veröffentlicht worden sind. Selbst relativ kleine Völker wie die Polen sind nicht rasseneinheitlich, wie kann da erst bei größeren Gruppen von Einheit die Rede sein. Die Folge davon ist die außerordentliche Schwierigkeit, eine treffende Rasseneinteilung der Menschheit zu finden, und die Unmenge in dieser Richtung erfolgter Vorschläge. Auch hier ist eben alles im Flusse. Wohl lassen sich einzelne wohlcharakterisierte größere Einheiten hervorheben, wie die mongoloiden Völker Malayen, Mongolen, Arktiker und Indianer, bei denen z. B. der charakteristische Mongolenfleck auftritt, aber doch fehlt es auch hier nicht an Übergangsformen: müssen wir doch annehmen, daß die Urrassen erst allmählich in verschiedenen Wohngebieten sich differenziert haben und daß sie später wieder aufs innigste durcheinandergemischt wurden,

Digitized by Google

so daß beispielsweise die Ureinwohner Australiens am engsten an die südindischen Drawida sich anschließen, ebenso wie die in diluvialer Zeit in Europa lebende Neandertalrasse, die ihrem Schädelbau nach sogar den zu ihr fast antipodisch wohnenden Australiern sehr nahe steht. Solche Mischungen haben z. B. die schwer zu entwirrenden anthropologischen Verhältnisse Ostafrikas geschaffen, wo man beispielsweise die Massai den Nubiern, Hamiten und selbst den Semiten zuzuzählen versucht hat.

Wir haben die einzelnen Zweige der Naturwissenschaften nur streifen können, manche auch ganz übergangen, doch genügt das wenige schon, um die Berechtigung des Satzes zu erweisen, daß Heraklits Ausspruch eine ungeahnte Rechtfertigung durch die moderne Forschung erfahren hat, und daß der griechische Philosoph mit scharfem Blicke das wesentlichste Element der Welt erfaßte, den Wechsel! Denn Wechsel, Veränderung ist Leben, die Ruhe ist der Tod, nicht bloß in den Organismen, deren Lebensvorgänge im wesentlichen an den dauernden Aufbau und Abbau von Eiweißmolekülen gebunden sind, sondern überall im Weltall. Ohne Bewegung, ohne Veränderung gibt's keine Energie, ohne sie wäre unsere ganze Weltordnung nicht denkbar. Aus diesem Grunde verdient Heraklit eine eingehendere Berücksichtigung, als ihm gewöhnlich zu teil wird. Einmal sollte man seiner Rechtfertigung gedenken bei Gelegenheit der Betrachtung der griechischen Philosophie, anderseits bietet aber auch ein Rückblick auf die Gesamtheit der Physik und auf die inneren Zusammenhänge der Energien die Möglichkeit darauf hinzuweisen, wie frühe schon der jetzt die Naturwissenschaft beherrschende Grundgedanke ausgesprochen wurde. Möchten die obigen kurzen Erörterungen nach beiden Richtungen hin als Anregung dienen.

Digitized by Google

DIE UNTERSCHÄTZUNG DES LATEINISCHEN

Von Friedrich Aly

Auf der Hamburger Philologenversammlung wurde von vielen Seiten der Wunsch ausgesprochen, daß gemeinsam interessierende Bildungsfragen künftig mehr als bisher von Philologen und Schulmännern zusammen besprochen werden möchten, und in der pädagogischen Sektion ist bei drei verschiedenen Anlässen ein verheißungsvoller Anfang damit gemacht worden. So hat denn der zweite Präsident der Versammlung, Wendland, kurz darauf in dieser Zeitschrift[1]) einen Aufsatz veröffentlicht, der für die Folgezeit eine Reform unserer Verhandlungen im Grundriß zu skizzieren sucht. Ohne zu seinen Vorschlägen heute Stellung nehmen zu wollen, möchte auch dieser Artikel einen Beitrag zu dem aufgeworfenen Thema und zugleich eine Anregung für unsere nächste Versammlung bieten, und zwar soll es diesmal die Stellung des Lateinischen im Lehrplan der Gymnasien sein, die uns beschäftigen wird. Was bedeutete das Latein bisher für uns? Was soll es in Zukunft bedeuten?

Bei der Begründung des preußischen Gymnasiums hat man eine Zeitlang daran gedacht, das Griechische in den Mittelpunkt des Lehrplanes[2]) zu stellen. Aber schon in dem Entwurf zu einer allgemeinen Schulordnung, der freilich niemals ausgeführt wurde, hat Süvern 1816 in den beiden untersten Klassen nur das Latein mit je 6 Stunden zugelassen, während er das Griechische erst in Quarta einsetzen läßt. Man kann durchaus nicht behaupten, daß das Griechische 'mit gleichen Rechten neben das Lateinische gestellt worden war'.[3]) Süvern setzte für das Lateinische im ganzen 76, für das Griechische 50 Stunden an, die sich über einen Lehrgang von 10 Jahren erstreckten; selbst auf den obersten Stufen, in dem fünfjährigen Zeitraum der Sekunda und Prima, hatte das Latein mit je 8 Stunden einen Vorsprung vor den 7 Stunden des Griechischen. Unter Johannes Schulze trat allerdings eine weitere Verschiebung zu ungunsten des Griechischen ein. Der Normallehrplan von 1837 bestimmte für das Latein in 9 Jahrgängen 86, für das Griechische 42 Lehrstunden, eine Festsetzung, an der Ludwig Wiese in dem Lehrplan von 1856 unverbrüchlich festhielt. Erst mit Hermann Bonitz begann 1882 die Abbröcklung, da er sich mit 77 Lateinstunden begnügte und das Griechische nach Untertertia zurückschob, freilich nicht ohne seine Stundenzahl auf 7 für die ersten 4 Jahre

[1]) Neue Jahrbücher XVI 543 ff.

[2]) Nath, Lehrpläne und Prüfungsordnungen Anlage 2a.

[3]) Ziegler, Geschichte der Pädagogik I 308.

Digitized by Google

zu erhöhen. Auch dieser Ersatz fiel in den Lehrplänen von 1892, in denen das Latein mit 62, das Griechische mit 36 Stunden abgefunden wurde. Erst die neuesten Lehrpläne von 1901 suchten den Schaden einigermaßen auszugleichen, indem sie das Latein auf 68 Stunden wieder erhöhten, während das Griechische in seiner bisherigen Verfassung verblieb. So das Verhältnis der beiden Fächer in den preußischen Lehrplänen, denen im ganzen die anderen deutschen Staaten, wenn auch zum Teil mit erfreulichen Abweichungen zu gunsten des humanistischen Prinzips, gefolgt sind, während die österreichischen Vorschriften ein beträchtliches Minus aufweisen, nicht nur für die beiden Fächer, sondern vor allem in der Verkürzung des ganzen Lehrganges um ein Jahr.

Was die schließliche Wirkung aller dieser Reformen seit 1882 gewesen ist, liegt klar zutage: die Kenntnisse und Leistungen sind in den beiden klassischen Sprachen zurückgegangen. Das hat niemand offenherziger eingestanden als die preußische Unterrichtsverwaltung selbst, die 1901 die Lehrpläne und Prüfungsordnungen von 1892 klanglos in den Orkus versenkte, nachdem sie überall zerstörend und lähmend gewirkt hatten; ein preußischer Ministerialrat bezeichnete jüngst mit anerkennenswerter Offenheit die Prüfungsordnung von 1892 als eine Prämie der Mittelmäßigkeit. Dieser Umschwung entbehrte nicht des tragischen Interesses, weil er sich in demselben Augenblick vollzog, wo ein neuer Ansturm der schulpolitischen Wühler das Griechische in seinem Bestande bedrohte. 'Doch es war uns zum Heil, es riß uns nach oben.' Die Gemeingefährlichkeit der *rabies reformans* war eben zu deutlich an den Tag getreten, so daß in erster Linie die Universitätslehrer auf den Plan traten und das Griechische uns erhielten, sie, die sich 1892 fast ganz zurückgehalten hatten. Die Losung freilich, die das Gymnasium rettete, war seit Jahren von einem Schulmann gegeben, dem wir es nicht vergessen wollen, daß er — Paul Cauer — der geistige Urheber der vielberufenen Kabinettsordre des preußischen Königs ist. Ausbildung der besonderen Vorzüge der drei Schulgattungen wurde als Ziel der Entwicklung hingestellt; der Vertreter des Ministers proklamierte einen Königsfrieden, damit die durch drei Reformversuche erschütterten Schulen sich erst wieder erholen könnten.

Wie hat sich nun die Entwicklung angelassen? Der Frieden ist nicht erhalten. Es sind im Gegenteil die Angriffe auf die klassische Bildung giftiger und unverständiger geworden als vordem, so daß man sogar einen Rückgang an sittlichem Ernst feststellen muß. Deklamationen, wie sie Parow, Rhenius und vor allem Gurlitt ins Volk hineintragen, erinnern auf ein Haar an den Ton politischer Klopffechter und beeinträchtigen durch die unkontrollierbaren Einflüsse auf Eltern und Schüler die stille Arbeit der Schule. Zugleich wird aus dem Machtbereich der preußischen Unterrichtsverwaltung heraus ein neues Reformprojekt begünstigt, das dem Prinzip der Gleichstellung direkt entgegenarbeitet, weil es nicht der Differenzierung, sondern der Integration dient und der Einheitsschule Vorschub leistet, die man glücklich abgetan wähnte. Auch die lockende Verheißung von größerer Freiheit im Unterricht der Prima

Digitized by Google

ist ein Novum, das mit der ministeriellen Erklärung im Widerspruch steht und einen ruhigen Ausbau des Gymnasiums zum mindesten nicht fördert. Am meisten freilich ist die Oberrealschule gefährdet, die auf dem Wege der Reform allerwegen in ein Realgymnasium umgewandelt zu werden droht, während die lateinlose Abteilung nur ein Zufluchtshafen der Unbegabten bleibt. Kurz, das *Reproducatur post novem annos*, was der Ministerialdirektor Althoff im preußischen Abgeordnetenhause für alle Schulreformpläne verlangte, ist nicht beachtet worden.

Zu allen diesen mehr äußeren Schwierigkeiten scheint nunmehr eine neue sich zu gesellen, die freilich *intra parietes* auftaucht, das Bestreben namentlich einiger akademischen Kreise, das Latein aus der ihm seit alters her angewiesenen Vorzugsstellung zu verdrängen und es durch das Griechische zu ersetzen. Ob es erlaubt ist, ein bescheidenes Wörtchen dagegen zu sagen? Vorsichtige Freunde warnen vor dem Streit im eigenen Lager, zumal wenn es sich um eine Polemik gegen den 'hohen Klerus' handelt, wie O. Jäger so hübsch sagt. Solche Versuche sind nicht immer freundlich aufgenommen, wie der Schreiber dieser Zeilen bei seiner Polemik gegen das bekannte 'Griechische Lesebuch' erfahren hat; die sachlichen Einwände und die bescheidene Form erfuhren eine unsachliche und unhöfliche Entgegnung. Dem sei, wie ihm wolle, wenn Universitätslehrer und Schulmänner sich über gemeinsame Interessen verständigen wollen, wie wir das in Hamburg in Aussicht genommen haben, so kann das ohne Widerspruch und Geisteskampf nicht abgehen. Hier hat der Fachmann, wie überall, das Recht und die Pflicht, seine warnende Stimme gegen übereilte Neuerungsversuche zu erheben. Oder sollen Schulfragen das einzige Gebiet darstellen, wo jeder seinen Subjektivismus betätigen darf, ohne durch Studium und Erfahrung berechtigt zu sein?

Meine Ausführungen gelten in erster Linie dem soeben erschienenen Buch der drei Vertreter der klassischen Philologie an der Universität Graz: Der Kanon der altsprachlichen Lektüre am österreichischen Gymnasium. (Leipzig, Teubner, ohne Jahresangabe.) Zuvor aber will ich zwei andere Meinungsäußerungen besprechen, die mit dem Grazer Gutachten darauf hinauskommen, das Latein zurückzudrängen.

In seiner dem deutschen Gymnasialverein und der hallischen Philologenversammlung gewidmeten Schrift 'Gedanken eines Vaters zur Gymnasialsache' (Marburg 1903) hat L. v. Sybel zunächst einige 'Nebensachen' des Schullebens erörtert, ein Kapitel, das für einen erfahrenen Schulmann nichts Neues bietet, wohl aber vielfach zum Widerspruch reizt. Wer die Schule nur aus den eigenen Schulerinnerungen kennt oder aus den sehr einseitigen und fragmentarischen Beobachtungen seines Vaterherzens, erinnert nur zu leicht an das Dichterwort:

Nah beieinander wohnen die Gedanken;
Doch hart im Raume stoßen sich die Sachen.

Selbst wohlmeinende Väter haben keine Ahnung von der vielfältigen Schwierigkeit des Schulbetriebes, von der nimmer rastenden Sorge um all die zahllosen

Digitized by Google

Menschen und Dinge, die auf die Schulerziehung Einfluß üben. Besser spricht uns der zweite Teil an, wo das herzliche Bekenntnis zum Griechentum einen lauten Widerhall in unserer Brust findet. Aber der Gedanke, mit dem Griechischen in Sexta zu beginnen, ist so ungeheuerlich, daß er bei Fachmännern wohl nirgends ernsthafte Beachtung gefunden hat. Homer 'als Basis des ganzen griechischen Unterrichts'[1]), also in Sexta, würde der Empfänglichkeit der Jugend für diesen größten aller Dichter den Todesstoß versetzen. Keine Sprache läßt sich ohne lange und schwierige Vorarbeiten mechanischer Art erlernen. Diese müssen daher an einem angemessenen Stoff vorgenommen werden, nicht aber an einem Kunstwerk ersten Ranges, ganz abgesehen von der Mannigfaltigkeit der homerischen Kunstsprache, die in pädagogischer Hinsicht für das zarte Alter von 9 Jahren ganz unbrauchbar ist. Schließlich kann man den Verfasser mit seinen eigenen Worten schlagen: 'Nach so vielseitigen und aufregenden Kämpfen braucht die Schule, braucht das Gymnasium Ruhe.'

In derselben Richtung bewegt sich ein Wort, das von einem angesehenen Katheder neulich gefallen ist. Hermann Diels[2]) sprach in einer Berliner Festrede, die auch sonst manches Auffällige bot, dem 'alten Pedantenlatein' das Todesurteil; an seiner Stelle proklamierte er Deutsch, Französisch und Englisch als die Sprachen wissenschaftlicher Verständigung. Was meint der gefeierte Gräzist mit diesem mehr paradoxen als präzisen Schlagwort? Zunächst hat er, wenn auch unabsichtlich, den Gegnern des Gymnasiums ein stattliches Geschenk gemacht, das sie richtig zu verwerten nicht ermangeln werden. Wie man solche *acutius quam verius dicta* verwenden kann, das lehrt z. B. eins der schwächsten Reformbücher, das mir jüngst in die Hände kam, 'Das alte Gymnasium und die neue Zeit'[3]), das auf S. 291—299 das Latein nur mit Zitaten von Latinisten abtut. Was aber will Diels mit seiner Forderung? Also weg mit den lateinischen Doktordiplomen und Doktordissertationen, weg mit den Übersetzungsübungen im Proseminar und dem Lateinsprechen im Seminar. Vielleicht würde es dann auch zeitgemäß sein, die Titel des Professor und Doktor abzuschaffen, die unleugbar einen pedantischen Beigeschmack haben; sind doch einige preußische Provinzialschulkollegien schon soweit fortgeschritten, die Direktoren 'Leiter' zu titulieren. Und die Folgen? Dann stürzen dem längst dahingeschwundenen lateinischen Aufsatz, den Disputationen und Versübungen, die nur ein ganz vertrockneter Pedant einst für heilsame Übungen hat halten können, auch die Übersetzungen in das Latein und mit ihnen die sprachlich-logische Bildung nach. Dafür verheißt uns Diels die obligatorische Einführung des Englischen. Denken wirklich die Freunde des humanistischen Gymnasiums alle so über den Wert des Lateinunterrichts?

Aber am gründlichsten und radikalsten gehen dem Latein die Grazer Philologen zuleibe, von denen Martinak die Geschichte und Theorie der

[1]) Über den Anfangsunterricht mit Homer vgl. Cauer, Zeitschr. f. Gym. LVII 11.

[2]) Preuß. Jahrb. 1906 Septemberheft.

[3]) Daß der Verfasser Direktor eines Gymnasiums ist, glaube ich nicht, wenn man es mir auch versichert.

Digitized by Google

Klassikerauswahl bespricht, Schenkl den Kanon des griechischen Lehr- und Lesestoffes, Kukula das Latein und die Lateiner. Zwar mit manchen Forderungen und Anschauungen der drei Verfasser kann ich mich durchaus einverstanden erklären. Ich halte es für wünschenswert, daß der Kanon der Lektüre erweitert wird. Freilich kann man in Preußen von einem Mußkanon gar nicht sprechen, da die Toleranz einiger Provinzialbehörden so groß ist, daß sie sich nicht einmal von den Direktoren die Auswahl der Schriftsteller zur Genehmigung vorlegen lassen. Die Direktoren haben Vollmacht, mit den Lehrerkollegien die Lektüre nach Inhalt und Umfang festzusetzen. Aber die Neigung liegt nahe, bei dem Alten, Bewährten zu verbleiben und Neuerungen von vornherein mißtrauisch abzulehnen, was ja auch gelegentlich der lieben Bequemlichkeit wohltut. Es ist das größte Verdienst des vielberufenen 'Griechischen Lesebuchs', daß es den Gedanken an die Erweiterung des Kanons wachgerufen hat, obgleich rüstige Schulmänner stets nach Möglichkeit gewechselt und auch Experimente nicht gescheut haben.

Aber die Verfasser befinden sich in einem großen Irrtum, wenn sie glauben, daß sie nicht den Umsturz bestehender Verhältnisse herbeiführen wollten. Ihre leitenden Grundsätze wie ihre Vorschläge bedeuten den Umsturz, wenigstens in ihrer Übertragung auf die preußischen Gymnasien. Für das Lateinische speziell streicht Kukula die sprachlich-logische Ausbildung ganz, d. h. das Extemporale; er streicht Nepos und Cäsar vollständig, Cicero und Virgil zum größten Teil und bringt dafür eine (noch nicht vorhandene) Chrestomathie, die Briefe des jüngeren Plinius und eine buntscheckige Privatlektüre. Das ist der Umsturz. Prüfen wir zuerst die Grundsätze, die zu diesen revolutionären Vorschlägen geführt haben.

Zwei Gedanken sind es vor allem, die das Grazer Triumvirat als Axiome postuliert: 1. Der bisherige Schulbetrieb der Gymnasien ist nicht mehr zeitgemäß, so daß die Freude an der altklassischen Lektüre abgenommen hat. 2 An Stelle des humanistischen Grundgedankens ist allein das historische Prinzip als Maßstab für die Auswahl anzunehmen. Die anderen 'Reformmotive' sind diesen beiden leicht unterzuordnen. Ich bestreite die Berechtigung beider Grundsätze für die deutschen Verhältnisse.

Was ist überhaupt zeitgemäß, Zeitgeist? Um bei Österreich zu bleiben, so scheint sicherlich dem Bürgermeister von Wien und seinen Freunden etwas anderes zeitgemäß zu sein als der 'Neuen Freien Presse' und ihrem Gefolge. Am treffendsten hat wohl Goethe den Zeitgeist abgeschildert. Er ist

Der Herren eigener Geist,
In dem die Zeiten sich bespiegeln.

Wenn man freilich die Jüngstdeutschen, einen Holz und Bierbaum und Genossen, als Gewährsmänner zitiert, wie Kukula, so mag man zu seltsamen Schlüssen kommen. Wir sind im Reich noch nicht so weit, daß wir in den ephemeren Größen der Tagesliteratur die Wegweiser für die nationale Jugendbildung erblicken. Wir marschieren noch unter Lessings, Goethes und Schillers

Digitized by Google

Fahnen und halten den Schulbetrieb des Gymnasiums nicht nur für zeitgemäß, sondern für eine Vorbedingung der Gesundheit unseres Staats- und Volkslebens; nicht in dem Sinne, daß wir allen diese Erziehung durch Griechen und Römer aufdrängen wollen, wohl aber denen, die einer humanistischen Vorbildung für ihren Lebensberuf bedürfen, den Geistlichen, Lehrern, Richtern und Ärzten. Daß nicht alle dieser Vorbildung sich würdig zeigen und der eine oder andere gelegentlich ein unreifes oder pietätloses Urteil in die skrupellose Tagespresse schleudert, ist auch früher vorgekommen. Daß aber auch der Schulbetrieb nicht immer in würdiger und wirkungsvoller Weise vor sich geht, ist eine Folge unserer menschlichen Unvollkommenheit, die sich auf anderen Gebieten genau ebenso bekundet. *Iliacos intra muros peccatur et extra.* Nicht das Skriptum oder der grammatische Betrieb, nicht diese oder jene Lektüre ist es, die gelegentlich einen Schüler mit Mißbehagen erfüllt, sondern der geistlose Betrieb und der Mangel an Liebe zur Jugend, Übelstände, die nicht eher gänzlich ausgerottet werden können, als bis es gelingt, einen vollkommenen Pädagogen in dem Laboratorium eines Schulreformers zu erzeugen. Die frischen Augen unserer Primaner, die herzlichen Beziehungen zu unseren alten Schülern, die zahllosen Schulfeste und Jubiläen, die Lebenserinnerungen erfahrener Männer, vor allem die Erinnerung an die eigene Jugendzeit, alles dies beweist uns, daß das alte Gymnasium so zeitgemäß ist wie je.

Der zweite Gesichtspunkt ist ernsthafterer Natur. Unzweifelhaft hat die philologische Wissenschaft Bahnen eingeschlagen, die gelegentlich weitab vom Gymnasialunterricht führen. Aber so ausgewechselt sind die großen Alten noch nicht, daß wir sie wegwerfen müssen wie die abgetragenen Kleider unserer Jugend. Ich habe einmal in dieser Zeitschrift[1]) darauf hingewiesen, daß der Historiker, der als letzter es unternommen hat, die Geschichte der Griechen zu schreiben, Eduard Meyer, die vorbildliche Größe der Hellenen unangetastet läßt. Er sieht, wie wir, im V. Jahrh. die Blüte Griechenlands. Mag auch manches Vorurteil zerstört, manche Charakterisierung berichtigt, manche Überlieferung widerlegt sein, die Hellenen bleiben uns die Führer in Kunst und Wissenschaft, und die Römer haben nicht etwa sklavisch ihre größeren Vorbilder kopiert, sondern auf ihren Bahnen neue Werte geschaffen; sie sind nicht das *imitatorum servum pecus*, sondern würdige Nachfolger, die gelegentlich 'die griechische Produktion insgesamt überragten'. So urteilt nicht der 'schwer begreifliche traditionelle Enthusiasmus', die 'verzweifelte Begeisterung', so urteilt Friedrich Leo in seiner Festrede 'Die Originalität der römischen Literatur', die man geradezu als Programm eines wiedergeborenen, gesunden und freien Lateinunterrichts ansehen kann. Und noch eins. Es ist ein verhängnisvoller Irrtum des Historizismus, wenn er die wirklichen oder angeblichen Errungenschaften der gegenwärtigen Entwicklungsstufe der philologischen Wissenschaft für die unverbrüchliche Norm des Jugendunterrichts ansieht. Dieser untersteht in erster Linie pädagogischen, nicht philologischen

[1]) Neue Jahrb. XIV 496 ff.

Digitized by Google

Gesichtspunkten. Davon ist auch Schenkl durchdrungen, wenn er das 'Griechische Lesebuch' zwar lobt, aber zugleich verwirft, insbesondere den zweiten Teil. Die Auswahl der Lektüre muß darnach erfolgen, ob die einzelnen Schriftsteller zur Erziehung deutscher Jugend etwas Erhebliches beitragen, ob sie nicht bloß ihren Verstand schärfen und ihr Wissen bereichern, sondern auch ihr Gemüt und ihre Phantasie in fruchtbarer und angemessener Weise nähren. Der Gedanke, die Entstehung der Wissenschaften bis zu ihren griechischen Quellen zurückzuverfolgen, ist groß, aber ganz unjugendlich und daher nicht nur unausführbar, sondern auch unfruchtbar. Und das gilt *mutandis mutatis* von den Römern. Mag Plautus ein naives Talent sein, Catull der erste Dichter Roms, die Kaisergeschichte des Tacitus das Muster der Schilderung einer verfallenden Zivilisation, der junge Plinius ein Typus des gesinnungstüchtigen Biedermannes — sie taugen alle nicht für den Kanon, weil sie des ethisch-religiösen Gehalts entbehren, der erst den Jugendschriftsteller ausmacht. Und ebenso sind Sueton, Velleius, der ältere Plinius, Celsus unbrauchbar, weil sie des ästhetischen Reizes ermangeln, der erst ein interessantes Buch auf die Höhe eines Jugendwerkes hebt. Der ethisch-ästhetische Humanismus ist allein der Freibrief, auf den hin die Alten unserer Jugend genähert werden dürfen. Der einseitige Historizismus, der im Grunde genommen auf den Voraussetzungen der materialistischen Geschichtsbetrachtung[1]) beruht, wie das Beloch mit anerkennenswerter Ehrlichkeit durchgeführt hat, ist nichts für die Schule. Das Gymnasium wird entweder humanistisch bleiben oder es wird nicht sein.

Doch wenden wir uns zu den Einzelforderungen. Das deutsch-lateinische Skriptum ist ein Anachronismus — fort mit ihm! Der 'sprachlich-stilistisch-rhetorische Gesichtspunkt muß mit aller Bewußtheit zurückgedrängt werden'. Was die Folge dieser Maßregel sein wird, ist leicht zu beurteilen, wenn man sich erinnert, welchen Schaden das Griechische durch den Wegfall der Übersetzung in die Fremdsprache erlitten hat. Seit Bonitz 1882 für die preußischen Gymnasien das griechische Skriptum abgeschafft und durch eine Übersetzung aus dem Griechischen ersetzt hat, sind die griechischen Sprachkenntnisse der Abiturienten stark zurückgegangen. Und zwar zeigte sich dieser Übelstand am meisten hemmend und störend bei der Lektüre. Wenn ein Schüler bei der Vorbereitung auf das Verständnis des griechischen Textes das Pronomen interrogativum und indefinitum nicht *prima vista* unterscheidet, wenn er Formen wie *ἠλλοίωντο* und *ἠλλοιοῦντο* verwechselt, wenn ihm sogar so elementare Verbalbildungen wie *πεύσει* und *πειρῶ* Schwierigkeiten bereiten, dann wird eben die Lektüre unnütz aufgehalten und durch Konjugationsübungen, die doch nicht zu vermeiden sind, unterbrochen, die eigentliche Erklärung verkürzt. Hätte der Primaner die Bildung der Sprachformen regelmäßig geübt und in schriftlichen Ex-tempore-Arbeiten sein Können bewiesen, dann würde er an der flott vorwärtsschreitenden Lektüre mehr Freude haben und brauchte nicht sein

[1]) Darüber vgl. meinen Aufsatz 'Der Einbruch des Materialismus in die historischen Wissenschaften'. Preuß. Jahrb. LXXXI 201.

Digitized by Google

Tertianerwissen wieder aufzufrischen. Es ist eine nur von Dilettanten geleugnete Tatsache, daß die Verachtung der Grammatik am meisten die Lektüre schädigt. Darum hat die preußische Unterrichtsverwaltung seit 1901 die Übersetzungen in das Griechische auch auf den oberen Stufen wieder gestattet und eine allmähliche Festigung der Sprachkenntnisse angebahnt. Und nun will Martinak auch die Übersetzung in das Latein streichen? Drei Gründe sind es, die das deutsch-lateinische Skriptum bei der Maturitätsprüfung und damit bis zu einem gewissen Grade die Forderung der stilistischen Beherrschung der Sprache zu einer unbedingten Notwendigkeit machen. Der eine ist didaktischer Art und bereits gestreift. Man kann keine Sprache so in seine Gewalt bekommen, daß man ihre Schriftsteller mit leidlicher Gewandtheit liest, wenn man nicht die Sprachformen selbst handhabt. Das gilt ebenso für das Hebräische und die neueren Sprachen wie für Latein und Griechisch. Andernfalls tritt für das genaue und sinnvolle Verständnis der fremdsprachlichen Texte ein unsicheres Tasten und Raten ein, und eine Prämie wird auf die Findigkeit des Schlaukopfs gesetzt, der die Schwierigkeiten umgeht und um den Text herumübersetzt. Wir haben das unter der Herrschaft der unseligen Lehrpläne von 1892 erlebt, wo die Fata morgana der 'guten Übersetzung' uns vorgehalten wurde. Die gute Übersetzung ist der Tod aller gründlichen Arbeit der Schule und des erschöpfenden Verständnisses der fremdsprachlichen Schriftsteller. Oder dringt Martinak nicht im Staatsexamen auf genaueste Übersetzung der Texte?

Und dazu kommen zwei Gründe pädagogischer Natur. Wir sehen in den grammatischen Übungen wie in den darauf beruhenden schriftlichen Arbeiten ein Hauptmittel für die sprachlich-logische Bildung, welche die beste Vorbereitung für jedes akademische Studium ist. Bei der Vergleichung der beiden Sprachen, die in Betracht kommen und von denen das Latein zwar ärmer, aber logischer und regelmäßiger ist, wird eine so reiche Verwendung logischer Operationen benötigt, daß der Erfolg für die irrlichtelierenden Köpfe der Schüler unverkennbar und in einer langen, ruhmreichen Tradition erprobt ist. Daß diese Übungen übertrieben werden können, steht fest; aber *abusus non tollit usum*. Wer das Glück hatte, wie der Schreiber dieser Zeilen, die strenge Zucht des lateinischen Denkens auf der Schule an der Hand George Wicherts, der wirklich Latein konnte[1]), an sich erfahren zu haben, der sieht keinen Grund ein, dies unschätzbare Erziehungsmittel aus der Hand zu geben, um — was dafür einzutauschen? Die Zufriedenheit der Tagespresse und der in ihr vertretenen öffentlichen Meinung? Oder die wohlwollende Befriedigung der jugendlichen Bequemlichkeit und der elterlichen Schlaffheit? Es ist zuzugeben, daß der grammatische Drill der lieben Jugend nicht immer sympathisch ist. Darauf aber ist ein Wort Fritz Reuters zu erwidern, das in unserer Zeit sentimentaler Weichlichkeit, die so gern von hysterischen Personen beiderlei Geschlechts 'Das Zeitalter des Kindes' genannt wird, recht angebracht sein dürfte: 'Allens, was slecht smekt, was en Minschen eklich is, un wovor er einen

[1]) Vgl. meine Antrittsrede 'Das Magdeburger Domgymnasium der sechziger Jahre'. Progr. Burg 1894.

Digitized by Google

Grugel hat, das ist gesund' — und zwar nicht nur 'vor dem menschlichen Leib', wie Bräsig sagt, sondern auch für die jugendliche Seele.

Und endlich ein Drittes! Gerade in dem vielgescholtenen Extemporale, dem ich nicht nur vor der neupreußischen Übersetzung, sondern auch vor dem württembergischen Exercitium den Vorzug gebe, ist eine nicht immer sich bietende Gelegenheit gegeben, das Wissen des Schülers in ein Können umzusetzen, durch das er seine Fähigkeit, scharf und schnell zu denken, auf der Stelle betätigt. Beim Übersetzen, auch beim schriftlichen, sind die Vorbedingungen zu ungleich. Der Sohn des wohlhabenden Mannes, der in der feineren Kinderstube seine Sprachgewandtheit ohne sein Verdienst erworben und Ausgaben mit Anmerkungen und Hilfsmittel nach Belieben mit dem Gelde seines Vaters beschafft hat, steht bei weitem im Vorteil. Aber beim Extemporale helfen kein Meklenburg und Freund oder die zahlreichen Nothelfer unserer betriebsamen Zeit, da heißt es: *Hic Rhodus, hic salta!*, und nirgends wird so sicher der seichte Schwätzer und der launische Schöngeist entlarvt, wie bei dieser Übung. Und deshalb sehe ich in dem Skriptum nicht einen Anachronismus, sondern ein Bollwerk des Gymnasiums.

Aber das ist nur die eine Seite der Reform, viel umfassender wird der Kanon der Lektüre umgeändert. Es fallen Nepos, Cäsar, Cicero, Virgil, wenigstens in der Hauptsache. Als ich diese Vorschläge einem Freunde des Gymnasiums gelegentlich mitteilte, fragte dieser erstaunt: Ja, was bleibt denn übrig? In der ungeheuren Lücke erscheint — wenn er es erlebt hätte, wäre er sehr glücklich gewesen — Plinius der Jüngere und eine bunte Fülle der Privatlektüre, trotz der Warnung Heraklits vor *πουλυμαθίη*. Prüfen wir zunächst die Zurückgewiesenen.

Für Cornelius Nepos' Schriftstellerehre in die Bresche zu treten, habe ich keine Neigung und unterschreibe willig das Urteil Eduard Nordens[1]); nur ziehe ich aus der Prämisse, daß der 'puerile Stoff' den entsprechenden Ausdruck gefunden hat, einen anderen Schluß als Kukula. *Sunt pueri pueri, pueri puerilia tractant.* Und gerade darum gibt es in der ganzen Latinität keinen Autor, der für das Quartanergemüt so geeignet wäre, wie sein Miltiades und Themistocles, Alcibiades und Epaminondas, nicht zu vergessen den prächtigen Hannibal. Freilich einem Tertianer würde ich ihn nicht in die Hand geben, wie es der österreichische Lehrplan tut. Hier, bei dem ersten Autor, entdecken wir sofort den ersten Fehler, an denen die Aufstellungen Kukulas kranken. Es darf nicht gefragt werden, was die Schriftsteller dem reifen Manne, dem Forscher sind, sondern was sie dem Knaben bedeuten. Und diesem bedeutet Nepos viel. Seine Viten erfüllen seine Phantasie, verschaffen ihm die ersten Geschichtskenntnisse, bieten ihm einen wirklichen Schriftsteller, der seine Kraft nicht übersteigt. Und wenn man Anstoß nimmt an einigen sehr argen Mißverständnissen, wie gleich im Anfang des Miltiades, oder an seinem für Kenner unzureichenden Stil — der Quartaner ahnt freilich davon nichts —, so hat

[1]) Antike Kunstprosa I 204.

Digitized by Google

man ja einen Nepos plenior von Julius Lattmann, der nicht nur alle Schnitzer ausgemerzt, sondern auch aus Justin, Cicero, Curtius Rufus u. a. hübsche Sachen geschickt eingeflickt hat, so daß man, wenn man das Geschick tragen muß, mehrere Jahre Häuptling der Quarta zu sein, das ganze Buch in angenehmem Wechsel mit den Knaben lesen kann, die hinten im Lexikon genügende Hilfe finden; vor dem Heft Anmerkungen warne ich ausdrücklich, da sie nur gute Übersetzungen bieten, die ein Übel sind. Die Bearbeitung von Ostermann finde ich schlecht, da sie alle Schwierigkeiten ausscheidet und daher saft- und kraftlos ist. Also Nepos wollen wir für Quarta behalten und nehmen die Fabeln hinzu, die Lattmann nebst einem Filius perditus liebenswürdig seinem Buche beigefügt hat.

'Cäsar ist der unglücklichste Lesetext des Gymnasiums.' War aber Nepos zu schlecht für den Schüler, so ist Cäsar zu gut; Qual und Langeweile werden durch Einseitigkeit und Einförmigkeit erzeugt. 'Dieses kompetente Urteil, dessen Richtigkeit jeder Schulmann aus seiner Lebenserfahrung . . . bestätigen wird'. Um Vergebung; so universelle und apodiktische Urteile haben doch ihre Gefahren. Ich gedenke nur mit Vergnügen und größter Befriedigung der Zeit, wo ich die ersten sieben Bücher De bello Gallico, mit wenigen Auslassungen, in Unter- und Obertertia mit frischen Jungen flott gelesen habe, und ein Stück De bello civili (die Curio-Episode, die Belagerung von Massilia, Pharsalus) dazu. Mag man mehr das Geographisch-Ethnologische oder das Militärisch-Politische betonen oder der Charakteristik der römischen Offiziere und gallisch-germanischen Heerführer die Aufmerksamkeit zuwenden, überall wird man eine Fülle der Anregung für die Schüler finden. Der reife Leser, der Historiker findet mehr. Aber gilt das nicht für alle bedeutenden Schriftsteller, daß sie jedem Alter etwas anderes bieten? Bekannt ist das Sprüchlein Goethes: 'Anders lesen Knaben den Terenz, anders Grotius.' Wenn es nach Kukula ginge, so würde uns bange um den Kanon der Lektüre überhaupt. Man dürfte nicht mehr Schillers Balladen und Goethes Lieder mit Knaben lesen, nicht mehr Thukydides und gar Platon mit Siebzehnjährigen adolescentuli, und ganz gewiß nicht Sallust und Tacitus, die doch sicher nur für reife, welterfahrene Männer geschrieben haben. Die Kommentare sind viel mehr als ein Fachwerk oder eine politische Tendenzschrift; sie sind durch die Reinheit ihres Stils und die wahrhaft antike Naivetät ihrer Darstellung eine Jugendschrift ersten Ranges: *nudi enim sunt, recti et venusti.*

Mit Cicero steht es nach Kukula ganz schlimm; als Schwächling und Kompilator, als Advokat und Stilverderber muß er nach Möglichkeit unschädlich gemacht werden. Die 'verzweifelte Begeisterung' seiner «πρόμαχοι» wird mitleidig abgetan. Es ist seltsam, daß Kukula von der großen Bewegung, die seit Anfang der neunziger Jahre das Urteil über Ciceros Wert als Schulschriftsteller stark zu seinen Gunsten revidiert hat, keine Notiz nimmt, insbesondere von der Marburger Versammlung des deutschen Gymnasialvereins[1]), auf der

[1]) Human. Gymnasium 1904 S. 129.

Digitized by Google

die kompetentesten Sachverständigen ihre in der Hauptsache günstigen Voten abgegeben haben. Er nennt Zielinski mit kollegialer Schonung; von Weißenfels, O. E. Schmidt, Schneidewin und meinen Arbeiten schweigt er. Wir merken nichts von verzweifelter Stimmung, wohl aber von *μισολογία*, die es in trügerischer Sicherheit verschmäht, Gründe mit Gegengründen zu bekämpfen statt mit Zitaten aus Werken, die längst überwunden sind. Mit Drumanns ungeheuerlicher Geschichtsklitterung darf ein vorsichtiger Forscher nicht mehr operieren, und Mommsen hat seine wunderliche Abneigung selbst gemildert, als er im fünften Bande seiner 'Römischen Geschichte' dem Ciceroschüler Quintilian volle Gerechtigkeit widerfahren ließ, dessen ganze Weisheit darauf hinauskommt, daß er lehrt: *ille se profecisse sciat, cui Cicero valde placebit.* Oder verlangt Kukula anerkannte Autoritäten? Sollen wir ihn auf Boissier, Gardthausen, Leo, Schwartz verweisen? Von allen Literarhistorikern ist nur Schanz bei seinem Vorurteil verblieben. Doch wenden wir uns den vier Klassen der Schriften Ciceros zu. Von den Reden toleriert Kukula eine Catilinarie und die vierte Verrine. Dazu fügen wir ohne Bedenken De imperio Cn. Pompei, Pro Archia, Pro Ligario, Phil. I von kleineren Reden, Pro Roscio, In Verrem V, Pro Murena, Pro Sestio, Pro Plancio und Pro Milone von größeren. Wenn es nicht gelingt, die volle Wirkung rhythmischer Prosa und rhetorischen Vortrags zu erzielen, so begnügen wir uns mit der Einführung in eine für die Entstehung unserer Geistesbildung entscheidenden Zeit und haben noch genug von den in ihrer Art hervorragenden Leistungen zu erklären, was fruchtbar und anregend wirkt. *Est quadam prodire tenus, si non datur ultra.* Das Übermaß der Hypotaxis wird nichts schaden, wenn der Deutschlehrer seine Schuldigkeit tut. Es trifft sich übrigens neckisch, daß gerade Kukula oft größere Perioden zu bauen liebt, als es eigentlich dem Genius der deutschen Sprache angemessen ist; man vergleiche die respektabeln Sätze auf S. 79, Zeile 6 und S. 80, Z. 5. Aber wie steht es um die Briefe? Von ihnen wird nichts gesagt, wohl aber auf die Briefe des jüngeren Plinius empfehlend hingewiesen. Das wirkt ebenso, wie wenn man Talmi statt Gold und Margarine statt Butter empfehlen wollte. Es war ein Lichtblick der Lehrpläne von 1892, daß sie auf diese vorzüglich geeignete Lektüre aufmerksam machten. Nirgends kommt man den Römern so nahe, bezeugt Leo[1]), der seinem Kollegen wohl als genügend kompetent erscheinen möchte; nirgends zieht man die Schüler so in den Bann der römischen Kultur, wie ich aus langer Schulpraxis bezeugen kann, wenn Kukula auf sachverständiges Urteil etwas gibt. Die philosophischen Schriften streicht er ganz, die rhetorischen erwähnt er nicht. Wir setzen dagegen in den Kanon: zuerst den wundervollen Cato maior, der für uns nicht ein Lob des Greisenalters, sondern eine idealisierende Charakteristik des echten Römertums ist, eine Schrift, die eine Zierde der Weltliteratur ist; demnächst Tuscul. I und V, Somnium Scipionis, De natura deorum, Laelius, De officiis, am besten eine verständig zusammengestellte Chrestomathie, wie etwa die zweite von Weißenfels, an deren

[1]) Index lectionum Göttingen 1892.

Digitized by Google

Hand man fruchtbarer philosophische Propädeutik treiben kann als in besonderen Lehrstunden. Endlich nennen wir Orator, eine der vorzüglichsten Bildungsschriften[1]), die es überhaupt gibt, dazu nach Gefallen Auswahl aus De oratore und Brutus. Denn ein Kanon muß weitherzig sein, muß vielen etwas bringen und die Möglichkeit des Wechsels gewähren.

Und wie mit Cicero, steht es mit Virgil, aus dem eine taktvolle Auswahl bei richtiger Behandlung die Schüler stets interessiert. Freilich langweilige Lehrer können, wie übrigens auch langweilige Hochschullehrer, jeden Autor ungenießbar machen. Aber wir haben es zunächst mit der Regel, nicht mit den Ausnahmen zu tun. Es genügt, das 1., 2., 4. und 6. Buch mit einigen Auslassungen zu lesen, aus der zweiten Hälfte wenigstens die Nisus-Euryalus-Episode, die ich zu dem Schönsten rechne, was ich in Kunstpoesie kenne. Die angeführte Schwierigkeit in der Erklärung von VI 77 ff. beweist nichts. Die Stelle kann ausgelassen, sie kann auch in usum Delphini erklärt werden. Es gibt eine 'Gründlichkeit', die gelegentlich angebracht, oft aber die Mutter der hirnverwüstenden Langeweile ist, und eine Schulstunde ist keine Vorlesung, auch keine Seminarübung. Genau soll der sprachliche Text wiedergegeben werden, ohne daß alle erdenkbaren Beziehungen und Anspielungen herangezogen zu werden brauchen. Gerade das macht gelegentlich die akademischen Exegetica minder genießbar. Und wenn nun Kukula gar Leo wider den Schulschriftsteller Virgil ins Feld führt, so zeugt das nicht von Gründlichkeit, daß er ihn zitiert, wo er ihm paßt, und ihn übergeht, wo er ihm unbequem ist. Alle Werturteile, die ich angeführt habe, stimmen im wesentlichen mit Leos 'Abriß der römischen Literaturgeschichte' überein.

Das ist die Galerie der *refusés*. Welches aber sind ihre Ersatzmänner? Zunächst eine nicht vorhandene Chrestomathie für Quarta und Tertia. 'In buntem Wechsel müßten Cäsar, Livius, Seneca, Velleius, Florus, Curtius, Valerius Maximus, Plinius der Ä., Ammianus Marcellinus u. a.' erscheinen. 'Solche Lesestücke müssen in ihrer kunstvollen Unordnung wie farbige Steine wirken: spielend mit seiner regen Phantasie stellt sie sich das Kind (NB. der Tertianer!) ohne viel äußeren Zwang und inneren Widerstand selbsttätig zu bunten Mosaiken zusammen, die ihm Freude machen und eben deshalb in seinen Vorstellungen bleibende Eindrücke hinterlassen werden.' Ich glaube, daß kein erprobter Schulmann dieser Phantasie auch nur einen Augenblick ernsthaft nachdenken wird. Das müssen ja merkwürdige Tertianer sein, die 'ohne viel äußeren Zwang' dies Sammelsurium präparieren und repetieren. Wie sagt doch Heraklit? Vielwissen bildet nicht den Geist. Fast mutet uns dieser Vorschlag an wie die Übersetzung der 'Neuen Freien Presse' ins Latein; so würde die Chrestomathie etwa wirken, im günstigsten Fall wie ein interessantes Feuilleton auf den stoffhungrigen Leser. Unser Treitschke warnte uns vor nichts so sehr als davor, 'Zeitungsschreiber und Zeitungsleser' zu züchten. Den Weg dazu weist Kukulas Vorschlag.

---

[1]) Weißenfels, Cicero als Schulschriftsteller. Leipzig 1892.

Digitized by Google

Als *pièce de resistance* aber erscheint Plinius der Jüngere, der so gar kein größeres Ideal kannte, als Cicero nah zu kommen, der liebenswürdige Biedermann, der heute gewiß nichts Höheres kennen würde, als für Zeitungen zu schreiben und von Zeitungen gepriesen zu werden. Doch verhören wir die Literarhistoriker. Teuffel-Schwabe urteilen (S. 852): 'Mit seinen Tugenden und Schwächen ähnelt Plinius seinem Vorbilde Cicero. Er hat dessen Weichheit und Durst nach Lob, aber ohne seine Launen und Bosheiten, wie ohne sein großes Talent.' 'Im ganzen ist Plinius in nichts groß und in vielem klein, aber er hat das Gute gewollt und das Gemeine gemieden.' 'Die Briefe ... machen nicht entfernt den frischen Eindruck der Unmittelbarkeit wie die Ciceronischen.' Und ebenso Schanz (II 395): 'Wir haben ... gemachte, gefeilte Briefe.' 'Es ist zwar keine große Individualität, sondern eine Mittelmäßigkeit, die in diesen Produkten erscheint, wir lernen einen etwas pedantischen, ängstlichen und leise auftretenden Mann kennen, allein trotzdem gewinnt diese Persönlichkeit unsere Sympathien durch die unendliche Herzensgüte, durch die Milde des Urteils, durch seine Begeisterung für alles Schöne und Gute und durch sein heißes Streben nach Unsterblichkeit seines Namens.' Und neuerdings Leo (S. 362): 'Der rechte Typus einer flachen, doch von ihrem Werte überzeugten Zeitbildung.' In seinen 'Schulprodukten' betätigt sich eine 'unerhörte Triebkraft des der Technik mächtigen, sich selbst mit hoher Kunst verwechselnden Dilettantismus'. Darnach darf auch ich mein Urteil aufrechterhalten (Geschichte der römischen Literatur S. 313): 'Überhaupt liegt in dem wenig bedeutenden, aber liebenswerten Manne ein moderner Zug, der uns sympathisch anmutet.' 'In mancher Beziehung ist er Cicero ähnlich, in seiner sittlichen Reinheit wie in seiner grenzenlosen Eitelkeit, aber an Begabung steht er ihm weit nach.' Zum Verwechseln ähnelt er dem modernen Typus des Bildungsphilisters, der auf seine Zeitung schwört und allen Schlagworten zugänglich ist. Und diesen will Kukula uns aufreden, seine Kunstbriefe uns empfehlen statt ihrer von Originalität strotzenden Vorbilder? Plinius hat nur einen Vorzug vor Cicero voraus, die größere Leichtigkeit seines Stils. Aber dies ist gerade ein Argument gegen ihn; denn im Reiche leben wir noch der pädagogischen Mahnung, daß die Götter den Schweiß vor die Tugend gesetzt haben. Was geschieht schwerlich, das wird ehrlich.

Es bleibt noch der 'auch von Landesschulinspektoren favorisierten' (sic!) Praxis der Privatlektüre zu gedenken. Kukula empfiehlt unter Hinweis auf die erscheinende Sammlung von 'Meisterwerken der Griechen und Römer' eine Auswahl von Cicero-Briefen (also doch!), eine Chrestomathie der Lyriker, Plautus, Terenz, Sueton, Velleius, Plinius d. Ä., Seneca, Augustin; er erinnert an die alte Chrestomathia Pliniana von Urlichs und die neue Chrestomathie aus Schriftstellern der sogenannten silbernen Latinität von Opitz und Weinhold. Diese Privatlektüre soll am Schluß des Semesters vor versammelter Klasse einer Prüfung unterworfen werden. Kukula verspricht sich Wunderdinge von dieser Lektüre einzelner auch für die Schüler, die der Prüfung unvorbereitet beiwohnen. Es berührt sich dieser Vorschlag mit den neuerdings von Berlin

Digitized by Google

aus inszenierten Bestrebungen, die man mit dem Schlagwort 'größere Bewegungsfreiheit' etikettiert hat. Hier will man freilich noch weitergehen und den philologischen Vorzugsschülern Extrastunden zubilligen und Mathematikstunden erlassen. Das Prinzip ist in beiden Fällen dasselbe. Der Philosoph Paulsen hat wohl zuerst den Ruf nach größerer Freiheit für die Primaner erhoben, ein Ministerialrat ihn, zunächst ohne sonderlichen Erfolg, aufgenommen. und neuerdings ist auch ein praktischer Schulmann, Otto Schröder[1]), warm dafür eingetreten. Es sei zuvor ein kleiner Exkurs über den Freiheitsbegriff gestattet.

Eigentlich Neues wird ja mit allen diesen Vorschlägen nicht geboten. Wir Älteren kennen Privatlektüre und Studientage, wissen auch aus unserer eigenen Schulzeit, daß wir uns die 'freiere Bewegung' selbst verschafften, indem wir bei dem Mathematiker, wenn er nichts taugte, Philologisches trieben und vice versa bei dem Philologen, wenn er ein mäßiger Disziplinarius war, Mathematisches. Auch heute arbeiten durchaus nicht alle Schüler gleichmäßig für alle Fächer; die mathematischen Köpfe schreiben fürchterliche Scripta, die philologischen sind die Verzweiflung ihres Direktors, der den Widerspruch des Mathematikers fürchtet. Daher die Kompensationen bei der Prüfung. Aber das soll nun sanktioniert und befördert werden. Was mag die Wirkung sein? Es soll vorkommen, daß man in der Verwaltung und auf dem Universitätskatheder die Fühlung mit der Schuljugend verliert und gelegentlich durch rosagefärbte Brillen sieht. In der Unterprima sitzen der Regel nach sechzehn- und siebzehnjährige, in der Oberprima siebzehn- und achtzehnjährige adolescentuli, die gestern erst die Knabenschuhe ausgezogen und die Stimme gewechselt haben, mit Ausnahme einiger, die invita Minerva den Musen opfern und daher länger als nötig die Schulbänke drücken; sie haben es auch nötig, denn *πολλοὶ μὲν ναρθηκοφόροι, παῦροι δέ γε βάκχοι.* Das ist ein prächtiges Alter für jeden Lehrer, der es versteht, den *ἔρως τοῦ καλοῦ* zu wecken. Aber ein Alter, das sich schon allein bestimmen kann, das seine Arbeit von selbst tut, das ist es nur in den Augen derer, die nicht Tag für Tag mit dieser Jugend verkehren, die ihre Tugenden wie ihre Fehler nicht kennen. Wie treibt es denn der junge Student während der ersten Semester? Oder glaubt man überklug die psychologisch durchaus gerechtfertigte Bummelei des Studenten dadurch zu beschränken, daß man diese bereits in Prima anfangen läßt? Das würde eine vorzügliche Vorübung der studentischen Ungebundenheit abgeben, aber die Hauptübung damit nicht abschaffen. Wir waren bisher der Ansicht, daß straffe Zucht der unmündigen Jugend heilsam ist. Die Früchte dieser strengen Erziehung traten, wie wir glaubten, dann zutage, wenn der Student nach den ersten drei oder vier Semestern zur strengen Arbeit zurückkehrt, wenn er aus eigenem Entschluß wieder aufnimmt, was er von Familie und Schule als Pflichtgewohnheit überkommen hat. So sind wir aufgewachsen, und es hat uns das unbekümmerte Leben der ersten Semester nichts geschadet, weil wir uns rechtzeitig auf den

[1]) Preuß. Jahrb. 1906, Oktoberheft.

Digitized by Google

Pfad der Pflicht zurückfanden. Nun soll das anders werden, nachdem man bereits seit Jahren durch Ausdehnung der Pausen, Begünstigung des Sports und Nachlassen der Forderungen die Jugend zu dem Glauben gebracht hat. ***parum didicisse satis esse***, wie es Leo[1]) einmal genannt hat. Der geniale Plan der Kurzstunden schwebt auch schon am Himmel der pädagogischen Zukunftshoffnungen; seine konsequente Durchführung wird allerdings aller Schulnot in absehbarer Zeit ein Ende machen, jedes Jahr eine Viertelstunde weniger, bis zuletzt auch die *πέμπτη οὐσία* des nahrhaftesten Extrakts sich verflüchtigt. Dazu kommt nun die freiere Bewegung auf der einen, die freie Lektüre auf der anderen Seite. Zum ersten ist zu bemerken, daß die Arbeitsfreudigkeit und das Pflichtgefühl der Schuljugend durch die Fülle der Wohltaten in Wahrheit keine Förderung, sondern eher eine Schädigung erfahren hat. Zwar folgt sie noch immer der kräftigen Führung und dem arbeitsfreudigen Vorbild, aber gutmütige Nachsicht und schlechtes Regiment hat sie nie vertragen und verträgt sie auch in Zukunft nicht. Zum anderen sei bemerkt, daß die Einrichtung der Privatlektüre alles eher als ein Akt freiwilliger Tätigkeit ist. Sobald Kontrolle geübt wird, ist es mit der Freiheit vorbei. Also obligatorische Privatlektüre wird verlangt, pflichtmäßige, und diese wird sich von der bisher üblichen nur durch größere Flüchtigkeit unterscheiden. Sie läßt sich in geschlossenen Anstalten betreiben, wie in Joachimstal, Pforta und St. Afra; sie kann auch in Ausnahmefällen bei dieser oder jener Anstalt mit Erfolg versucht werden, wie wir denn sie selbst am Magdeburger Domgymnasium unter einem so hervorragenden Lehrer, wie es Karl Rehdantz war, betrieben haben, aber nur zur Ergänzung der Klassenlektüre. Wir lasen privatim aus Herodot und Thukydides die minder schweren Abschnitte, wurden aber in den Pausen kontrolliert ein sehr anfechtbares Verfahren, das mit starker Belastung der Schüler verbunden war. Im allgemeinen wird nur die nicht zu rasche und nicht zu langsame Lektüre mit angemessener Erklärung und in richtiger Auswahl dem größeren Teil der Schüler das Verständnis erschließen, ohne das der Schulbetrieb zum *ἀγώνισμα ἐς παραχρῆμα* herabsinkt. Was zu lesen ist, darf nicht allein die Liebhaberei des Lehrers bestimmen, sondern die Rücksicht auf die ethisch-ästhetische Förderung der Schuljugend. Ich kann mir keinen nahrhaften Ertrag von der Lektüre der Palliata versprechen, auch nicht von der späterer Schriftsteller, die der römischen Kaiserzeit entstammen. Selbst bei der Auswahl aus Tacitus wird ein besonnener Erzieher nicht Messalina und Agrippina in den Vordergrund stellen, sondern die bella Germanorum, das bellum Batavum, den Dialogus, die Germania. Alles andere bietet dem reifen Geist eine unendliche Quelle der Belehrung und Anregung, der unreifen Jugend bietet es Steine statt Brot. Denn unreif und unmündig ist, im besseren Sinne des Wortes, die Jugend der Prima, und ihr Blick muß auf das Große und Gute, das Einfache und Schöne gerichtet werden, nicht auf das Pikante und Aparte, auch nicht auf das rein Stoffliche. Erst die literarische Formengebung stempelt

[1]) A. a. O.

Digitized by Google

den Autor zum Jugendschriftsteller, nicht der Inhalt allein oder der wissenschaftliche Wert.

Und nun kommen wir zum πρῶτον ψεῦδος. Mit einem Zitat aus Nietzsche, der der Schuljugend wohl der gefährlichste Berater ist, beginnt Kukula seinen Schlußsatz, den wir nur umzukehren brauchen, um den richtigen Ausgangspunkt zu finden. Auf dem Umwege über Rom und Hellas soll das Gymnasium eine Bildung vermitteln, die unsere Jugend befähigt, unsere Kultur zu verstehen und unser Empfinden, Denken, Handeln vorwärtsschauend zu begreifen. Wenn Kukula das umgekehrte Verfahren empfiehlt, so legt er die Axt an die Wurzel humanistischer Bildung.

Doch genug der Kritik. Es ist immerhin mit Dank zu begrüßen, daß die Frage nach der Feststellung des Kanons gestellt, wenn auch für das Lateinische nicht glücklich beantwortet ist. Ich bemerke übrigens, daß ich mit den Vorschlägen, die Schenkl für die griechische Lektüre bringt, eher übereinstimmen kann; doch ist es nicht mein Absicht, auf Einzelheiten jetzt einzugehen. Wenn ich mich diesmal auf das Latein beschränke, so geschieht es, weil gleichzeitig auch von anderer Seite die Stellung des Lateinischen im System des gymnasialen Unterrichts angegriffen wird. Auf einer Direktorenversammlung Preußens soll demnächst die Frage erörtert werden, ob es sich empfiehlt, auf das lateinische Skriptum in Oberprima und damit in der Reifeprüfung zu verzichten. Es ist das wiederum ein Symptom, daß eine Unterströmung in der preußischen Unterrichtsverwaltung sich geltend macht, die der unmißverständlichen Erklärung des Unterrichtsministers direkt zuwiderläuft. Der ruhige Ausbau des neu gefestigten Gymnasiums wird durch solche Versuche, die gewiß höchst ehrenhaften Motiven entsprungen sind, in bedenklicher Weise gestört; die Unruhe wird zum Prinzip erhoben. Es liegt der Verdacht nahe, daß das Gespenst der Einheitsschule, das ausdrücklich von leitender Stelle totgesagt ist, von rührigen Reformern galvanisiert, wieder auflebt und das mühsam Errungene wieder zerstört. Wir erinnern uns der ernsten Worte, mit denen der jetzige Leiter des sächsischen Schulwesens, Seeliger, die Braunschweiger Versammlung des deutschen Gymnasialvereins eröffnete: 'Das Königlich preußische Kultusministerium beschäftigt sich wieder einmal mit dem Lehrplan des Gymnasiums! Diese Schreckenspost dringt einem rechten Gymnasialmann durch Mark und Bein; denn seit Jahrzehnten ist er gewöhnt, nichts Tröstliches davon zu erwarten.' Und weiter: 'Wohl hat der Herr Minister in der Kammer erklärt, daß es nicht die Absicht der Unterrichtsverwaltung sei, an der wesentlichen Grundlage des humanistischen Gymnasiums zu rütteln; aber das πάντα ῥεῖ, womit er vertröstete, zeigt, wie fest er sich diese Grundlage denkt.'

Diese trübe Ahnung erwies sich damals als nicht begründet. In staatsmännischer Weisheit hat der Unterrichtsminister dem König jene Lösung des Konflikts unterbreitet, von der wir eine Gesundung des Gymnasiums erhoffen durften. Ein Königsfrieden wurde geboten und eine ungestörte Entwicklung verheißen. Noch am 7. März v. J. äußerte Herr Minister v. Studt im Abgeordnetenhause: 'Durch die Erzielung der Gleichberechtigung zwischen den

Digitized by Google

drei verschiedenen Kategorien der höheren Unterrichtsanstalten ist allmählich eine Beruhigung auch in der öffentlichen Diskussion eingekehrt, die, wie ich glaube, allen beteiligten Anstalten und ihrer stetigen Entwicklung nur zugute kommt.' Man sollte erwarten, daß die dem Ministerium unterstellten Organe der Verwaltung diese Weisung, die allen unseren berechtigten Wünschen entspricht, gewissenhaft respektieren und nicht immer wieder den Erisapfel einer neuen Reformidee in die Öffentlichkeit schleudern. Dazu würde der Gedanke gehören, das lateinische Skriptum in Prima auszuschalten.

Und nun ein Wort noch über die österreichischen Schulverhältnisse. Ich kenne das dortige Gymnasium nicht aus eigener Anschauung und erlaube mir kein Urteil über seine Leistungen. Wenn aber in der Schrift der Grazer Philologen eine gewisse Unzufriedenheit mit den dortigen Zuständen zum Ausdruck kommt, so dürfte der Grund dafür in falscher Richtung gesucht werden. Nicht die Lehrweise kann es sein oder die Auswahl der Lektüre, sondern allein die Geringfügigkeit der Stundenzahl, die dem altsprachlichen Unterricht zugebilligt ist. Wenn die Freunde des Gymnasiums, die doch auch unsere Freunde sind, dem österreichischen Gymnasium aufhelfen wollen, so mögen sie ihre Aufmerksamkeit darauf richten, daß dem achtjährigen Lehrgang eine neunte Klasse, vielleicht in Form einer Selekta, aufgesetzt wird, und daß dem Lateinischen wie dem Griechischen die angemessene Stundenzahl wieder zufällt. Unter das Minimum, das wir jetzt in Preußen haben, können wir nicht herunter gehen, wenn etwas Ersprießliches herauskommen soll. Napoleon I. hat einmal von dem herzlich gehaßten Preußen gesagt: *il faut avilir la Prusse, puis l'anéantir*. Durch nichts wird der humanistischen Bildung mehr geschadet als durch einen unzureichenden Betrieb, der weder Lehrende noch Lernende befriedigt. Wir haben in dieser Beziehung oft genug von unseren österreichischen Kollegen bittre Klagen gehört und möchten hierauf die Aufmerksamkeit der Freunde des humanistischen Gymnasiums richten.

Zum Schluß will ich, wie die Grazer, meine Forderungen für den lateinischen Unterricht in Thesen zusammenfassen, die ich der Baseler Philologenversammlung unterbreite, in Hoffnung auf eine frische und belehrende Diskussion:

1. Die lateinische Sprache hat aus historischen wie aus didaktischen Gründen ein Anrecht auf die Stellung, die sie zur Zeit im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums einnimmt.
2. Der Betrieb der lateinischen Sprache und Lektüre erfordert eine angemessene Anzahl von Wochenstunden; es sind im ganzen für das Latein auf den unteren und mittleren Stufen je 8, auf den oberen 7 Wochenstunden zu verlangen.
3. Der Unterricht in der lateinischen Grammatik dient als Grundlage für die sprachlich-logische Schulung.
4. Die Übersetzungen in das Latein sind auf allen Stufen und auch in der Reifeprüfung festzuhalten.
5. Als Voraussetzung einer ergiebigen Lektüre ist ein einjähriger Kursus in der römischen Geschichte zu fordern.

Digitized by Google

6. Der Kanon muß reichhaltig und elastisch sein; dem Lehrer ist die größte Freiheit in dieser Hinsicht zuzubilligen, jedoch mit der Beschränkung. daß die Lektüre den erziehlichen Grundsätzen entspricht.
7. Es werden folgende Schriftsteller und Werke zur Auswahl und zum Wechsel vorgeschlagen:
   a) Für VI und V ein Lesebuch mit Einzelsätzen und zusammenhängenden Stücken sagenhaften und historischen Inhalts, auch Fabeln.
   b) Für IV ein Nepos plenior, der aus Justinus, Cicero, Curtius Rufus u. a. ergänzt ist, wie etwa der von Lattmann, in chronologischer Folge, doch mit anekdotenhaftem Charakter; dazu leichtere Fabeln des Phädrus.
   c) Für III 2 Cäsar De bello Gallico I—IV und leichtere und kürzere Abschnitte aus Ovids Metamorphosen (Delectus Sibelisianus).
   d) Für III 1 Cäsar V—VII, dafür auch Abschnitte aus De bello civili (Curio-Episode, Belagerung von Massilia, Pharsalus); umfangreichere Stücke der Metamorphosen, meist griechische Sagen.
   e) Für II 2 Cicero In Catil. I und III, De imperio Cn. Pompei, Pro Archia, Pro Ligario, Phil. I; Livius, aus der ersten Dekade (besonders V und VII 29—VIII). Virgil Aeneis I und II, Auswahl aus Elegikern (Seyfferts Lesestücke).
   f) Für II 1 Sallust Bellum Catilinae, Bellum Iugurthinum; Cicero Cato maior, Laelius; Livius, aus der dritten Dekade (XXI. XXII). Virgil IV. VI, Abschnitte aus der zweiten Hälfte, besonders Nisus und Euryalus; auch Elegiker.
   g) Für I 2 Cicero, eine größere Rede (Pro S. Roscio, In Verrem IV oder V, Pro Murena, Pro Sestio, Pro Plancio, Pro Milone) oder Auswahl aus den philosophischen Schriften, etwa die zweite von Weißenfels (Somnium Scipionis, Tuscul. I. V, De natura deorum, De officiis). Tacitus Germania 1—27. Cicero Briefe (in Auswahl, historisch geordnet). Horaz Oden I. II, Serm. I 6, 9; II 1, 6, Epod. 2, 16.
   h) Für I 1 Tacitus Annal. I. II oder Hist. III. IV, Dialogus. Cicero Orator, Auswahl aus De oratore oder Brutus. Horaz Oden III. IV, Epist. I, die meisten, besonders die kleineren, auch II 2.

Digitized by Google

ÜBER DEN BETRIEB DER TOTEN UND LEBENDEN SPRACHEN AN UNSEREN GYMNASIEN[1]

Von Gustav Erdenberger

An unseren Gymnasien werden drei fremde Sprachen in obligatorischem Unterrichte gelehrt, Lateinisch, Griechisch und Französisch. Da nun für den Theologen das Hebräische dazukommt und die meisten der Nichttheologen am englischen Unterrichte teilnehmen, weil sie oder ihre Eltern recht wohl wissen, daß die Kenntnis des Englischen für den *up to-date man* ganz unentbehrlich geworden ist, so lernen unsere Schüler mit wenigen Ausnahmen vier fremde Sprachen, und in diesen vier Sprachen sind ihnen Zensuren auf dem Reifezeugnisse auszustellen. Wer fremde Sprachen mit Gründlichkeit treibt, weiß es zu ermessen, was das bedeutet. Ein ganzes Leben gehört eigentlich dazu, eine solche Arbeit mit befriedigendem Ergebnisse zu bewältigen, und jeder verständige Beurteiler der Verhältnisse muß eingestehen, daß wir hier an einem Zuviel leiden und Abhilfe dringend geboten ist. Was sollen wir nun tun? Sollen wir das Griechische zu einem wahlfreien Unterrichtsfache in den drei oberen Klassen machen? Die Frage ist an sich berechtigt, denn auch vor der Einführung des Griechischen als Pflichtfach hat es tüchtige und brauchbare deutsche Beamte und Gelehrte in allen Zweigen gegeben, und viele hervorragende Geister des deutschen Volkes haben nur mangelhafte oder gar keine Kenntnisse im Griechischen gehabt. Auch ist es sehr wahrscheinlich, daß es mit dem Griechischen noch einmal so weit kommen wird, aber die Zeit scheint noch nicht da zu sein, und so gestatte man mir, einen Vermittlungsvorschlag zu machen, der aus dem Grunde eine innere Berechtigung hat, weil er sich auf den natürlichen Unterschied zwischen dem Wesen der toten und lebenden Sprachen gründet.

Den toten Sprachen fehlt ein ganz wesentliches Moment: sie sind nur noch Literatursprachen, nicht mehr Verkehrssprachen. Zweck und Ziel des Latein- und Griechischlernens kann also nur noch der sein, die in diesen Sprachen niedergelegten Geistesschätze zu heben. Daraus folgt, daß alle Übersetzungen in das Lateinische und Griechische höchstens Mittel zum Zwecke, niemals aber Selbstzweck sein dürfen. Wir müssen uns also entschließen, mit den althergebrachten lateinischen und griechischen Pensen und Extemporalien endgültig zu brechen, und von der untersten Stufe an nur noch aus den toten Sprachen in die Muttersprache übersetzen. Wenn wir diesen Grundsatz aufstellen wollen, so haben wir drei Fragen zu beantworten:

[1]) Nach dem wiederholt in diesen Blättern betonten Grundsatze, sachlichen Auseinandersetzungen von hüben und von drüben ohne einschränkende Ausrufungs- und Fragezeichen Raum zu geben, lassen wir auf die Alyschen Thesen einen Aufsatz folgen, der von gerade entgegengesetzten Anschauungen ausgeht. D. Red.

Digitized by Google

1. Kann eine verständnisvolle Schriftstellerlektüre im Lateinischen und Griechischen ohne fortgesetzte Übung im Hinübersetzen erreicht werden?
2. Wo und wie kann ein Ersatz für die wegfallende Übung gefunden werden?
3. Welche Nachteile werden beseitigt, bezw. Vorteile gewonnen, wenn wir die Hinübersetzungen ins Lateinische und Griechische als Zielleistungen streichen?

1. Jeder altphilologische Gymnasiallehrer wird bei der erstmaligen Übernahme von lateinischem, namentlich aber bei der von griechischem Unterrichte die Erfahrung gemacht haben, daß er das Hinübersetzen in die Fremdsprache in gewissem Umfange erst wieder lernen mußte. Eine große Anzahl von Wörtern und Einzelheiten der Grammatik waren ihm entschwunden, und die Sicherheit im fremdsprachlichen Ausdrucke war ihm abhanden gekommen. Trotzdem war er im stande, lateinische und griechische Texte richtig zu verstehen. Jede fertig dastehende Form war ihm klar, jeder Satz durchsichtig, viele Hunderte von Wörtern wußte er, wenn sie in der fremden Sprache vor sein Auge traten, Hunderte von anderen konnte er auf Grund der Wortbildungslehre oder des Satzzusammenhanges mit Sicherheit erschließen. Nur umgekehrt ging es nicht: Pensa und Extemporalia und sonstige Übungstexte zum Hinübersetzen mußte er sorgfältig vorbereiten wie ein Tertianer und Sekundaner. Schon diese Tatsache ist ein Beweis dafür, daß Hin- und Herübersetzen zwei verschiedene Denkoperationen sind, die unabhängig voneinander bestehen können. — Man könnte einwenden, der Philolog wäre nur deshalb in der Lage, lateinisch-griechische Texte ohne fortgesetzte Weiterübung im Hinübersetzen zu verstehen, weil er als Gymnasiast diese geistige Schulung lange Jahre durchgemacht habe und als Lehrer gleich wieder durchmachen müßte. Dagegen bedenke man folgendes: Jedes Jahr können wir die Erfahrung machen, daß in der Klasse gar nicht wenige Schüler sind, bei denen die Leistungen im Hinübersetzen in ganz auffallendem Gegensatze zu denen im Herübersetzen stehen, und zwar ist — was die Hauptsache zu sein scheint — die Fähigkeit, einen Schriftsteller im fertigen fremdsprachlichen Texte zu verstehen, verbreiteter als die Fähigkeit, fehlerlose Pensa und Extemporalia zu schreiben. Auch diese Erfahrungstatsache ist ein Beweis dafür, daß das Herübersetzen als alleinige Zielleistung recht wohl denkbar ist.

In der Tat wird schon jetzt eine tote Sprache nur unter diesem einzigen Gesichtspunkte der Literatursprache auch auf dem Gymnasium getrieben. Es ist das Hebräische. Wenn der zukünftige Theolog das hebräische Testament lesen lernen soll, so hat er sich eine ausreichende Kenntnis der grammatischen Formen und notwendigsten Lehren vom Satze zu verschaffen. Er mag wohl im Unterrichte auch angeleitet werden, hebräische Formen zu bilden, aber das eigentliche Ziel des Unterrichts ist nur die verständnisvolle Lektüre eines Textes. Pensa und Extemporalia im altphilologischen Sinne werden von keinem Lehrer als Selbstzweck verlangt werden, und doch wird der gewissen-

Digitized by Google

haft arbeitende Theolog schließlich das Alte Testament richtig lesen und verstehen können.

Ganz ebenso ist es mit dem Studium des Sanskrit auf der Universität, von dem ich auf Grund eines siebensemestrigen Sonderstudiums reden darf. Wir lernten die Schrift, den Lautwandel, die Formenlehre und fingen dann sofort an, den fertigen Sanskrittext zu analysieren und ins Deutsche zu übersetzen. An Übersetzungen ins Sanskrit haben wir gar nicht gedacht, und doch haben wir schließlich Sanskrittexte richtig verstanden und uns sogar an den Rig Veda gewagt.

Es sei mir gestattet, noch ein Beispiel aus meinen Privatstudien anzuführen, das besonders charakteristisch ist, weil es sich dabei um eine Sprache handelt, die anerkanntermaßen nichts an Schwierigkeiten zu wünschen übrig läßt und für uns recht viel Fremdartiges hat. Ich meine das Russische. Russisch schreiben und sprechen können ist an sich ein erstrebenswertes Ziel. Aus naheliegenden Gründen verzichtete ich von vornherein darauf und wollte nur russische Originale lesen lernen. Der Weg nach diesem Ziele war wieder derselbe: Einüben der Schrift, Auswendiglernen und gelegentliches Reproduzieren der Formen, Kenntnisnahme der allernotwendigsten syntaktischen Eigentümlichkeiten und dann sofort Übungen am fertigen russischen Texte. Das Ergebnis ist, daß ich über jede russische Sprachform genauen Aufschluß geben und russische Texte lesen und richtig verstehen kann. Übersetzungen ins Russische habe ich nie vorgenommen und würde es nur dann tun, wenn ich Veranlassung bekommen sollte, Russisch als Verkehrssprache anzuwenden.

Was wir aber hier an dem Beispiele des Hebräischen, Sanskrit und Russischen erwiesen sehen, läßt sich ohne weiteres als allgemeingültige Erfahrungstatsache hinstellen. Universitätslehrer und sonstige Gelehrte, die sich das Studium fern liegender Sprachen und Literaturen zur Lebensaufgabe gestellt haben, lesen die in diesen Sprachen geschriebenen Quellen mit Sicherheit, ohne in die fremde Sprache zu übersetzen, und Tausende von gebildeten Privatpersonen können englische, französische oder andere fremdsprachliche Bücher und Zeitschriften verstehen, ohne auch nur einigermaßen korrekt in der fremden Sprache mündlich oder schriftlich verkehren zu können. Die toten Sprachen aber sind überhaupt keine Verkehrssprachen mehr, und wenn es möglich ist, das Verständnis altklassischer Schriften ohne Pensa und Extemporalia zu erzielen, so sollten wir in unserer vielbeschäftigten Zeit unter allen Umständen von dieser Möglichkeit Gebrauch machen.

2. Nun wird aber von den Anhängern des jetzigen lateinisch-griechischen Sprachenbetriebs behauptet, daß es keine bessere Erziehung zu gewissenhafter Arbeit und logischem Denken gebe als den Zwang, in die klassischen Sprachen zu übersetzen. Ganz abgesehen davon, daß jemand, der sprachlich richtig denken gelernt hat, noch lange nicht ein richtig und scharf denkender Mensch auf anderem wissenschaftlichen Gebiete zu sein braucht, geht dieser Einwand fast ausschließlich von Männern aus, die sich auf das Studium der beiden klassischen Sprachen beschränkt haben. Wer sich aber redlich bemüht hat,

Digitized by Google

neben Griechisch und Latein moderne Sprachen gründlich kennen zu lernen, wird aus verschiedenen Gründen auf anderem Standpunkte stehen. Wenn Boeckh in seiner Enzyklopädie und Methodologie der Philologischen Wissenschaften (herausgegeben von Bratuscheck, Leipzig, Teubner 1877) S. 9 sagt: 'Es ist nur eine meist durch die Erfahrung gar nicht gerechtfertigte Anmaßung der Philologen, daß ihr Studium ausschließlich zur Humanität bilde. Dies muß alle Wissenschaft, wenn sie wahrhaft betrieben wird, und vor allem die Philosophie tun' usw., so möchte ich diese Worte in der vorliegenden Sprachenfrage folgendermaßen umgestalten: Es ist nur eine meist durch die Erfahrung gar nicht gerechtfertigte Anmaßung der Graeco-Latinisten, daß ihre sprachlichen Hinübersetzungen ausschließlich zur gewissenhaften Arbeit und zum logischen Denken erziehen sollen. Das Erlernen jeder fremden Sprache zwingt zu energischer Arbeit und scharfem Denken und Umdenken, nur liegen die Schwierigkeiten in den verschiedenen Sprachen auf verschiedenem Gebiete. So hat zwar das Englische nicht den Formenreichtum des Lateinischen oder Griechischen; was der modernen Sprache aber in dieser Hinsicht an Schwierigkeiten fehlt, das besitzt sie reichlich auf dem Gebiete der Aussprache und Orthographie. Wer sich eingehend mit dem Englischen beschäftigt und es nicht bloß so weit gelernt hat, daß er vielleicht einen leichten englischen Text 'herausbekommen' kann, der weiß, welche enormen Anforderungen die fast flexionslose englische Sprache nur allein in Aussprache und Orthographie stellt. Das Englische arbeitet mit vielen Tausenden von einsilbigen Wörtern, die sich nur durch feinste Schattierungen der Vokale und Konsonanten voneinander unterscheiden. Wörter wie *bed, bet, bad, bat, bud, but, bid, bit, beat, pad, pat, pet, beg, bag, bug, buck, back, pack, peg, pug* oder wie *maid, made, mad, meat, meet, weak, week, need, neat, food, foot, ham, hem, hum, his, hiss, size, scythe, jam, gem, dry, try, new, knew* und Hunderte von ähnlichen Gebilden scharf auseinander zu halten nach Aussprache, Orthographie und Bedeutung und sich die zahllosen Einzelheiten der Aussprache in Wörtern wie *blood, flood, burial, business, pretty, victuals, sword, goal* usw. zu merken, erfordert ebenso beharrlichen Fleiß, langjährige Übung und gutes Gedächtnis wie das Einprägen der lateinischen und griechischen Formen, die noch dazu eine mnemotechnische Reihe bilden. Ja, der Formenreichtum der alten Sprachen ist für die allermeisten unserer Schüler überhaupt weiter nichts als Stoff für mechanisches Einlernen, wenn sich auch der wissenschaftlich gebildete Lehrer bemühen wird, das innere Verständnis der Formen zu erschließen. Weiter aber dürfte auch kaum rechnerisch nachweisbar sein, daß beispielsweise die lateinische Formenlehre schwieriger und reicher sei als die französische. Das Französische ist ohne Zweifel die schwierigste der romanischen Sprachen, und nur der Umstand, daß es an unseren Gymnasien so stiefmütterlich hinsichtlich der Stundenzahl behandelt wird, läßt uns gar nicht so recht zum Bewußtsein dieser Schwierigkeiten kommen. Wer aber alle die Einzelheiten der französischen Formenlehre wirklich beherrschen und nicht bloß notdürftig kennen lernen will, der weiß, welches Maß von Arbeit und Zeit, von Aufmerksamkeit und Übung zur Be-

Digitized by Google

wältigung dieser Aufgabe gehört. Dazu kommt, daß die sprachlichen Tatsachen einer lebenden Verkehrssprache uns ganz anders in Fleisch und Blut übergehen müssen als die lateinisch-griechischen Formen dem, der sie nur zu schreiben hat. Wer Gelegenheit hat, fremde Sprachen zu sprechen, weiß, welche Geistesgegenwart und Übung es erfordert, in jedem Augenblicke die richtige Sprachform nicht nur zu verstehen, sondern auch zum eigenen Gebrauche fertig zu haben, ein Gesichtspunkt, der den lebenden Sprachen ein bedeutendes Übergewicht über die nicht mehr gesprochenen Literatursprachen verleiht. Ganz besonders tritt dies hervor bei einer im Betriebe der toten Sprachen gar nicht zur Anwendung kommenden Übung, dem fremdsprachlichen Diktate. Schon in ganz elementaren Sätzen wie: *nous avons peu de choses* und *nous savons peu de choses*, *elle s'est procuré un livre* und *elle s'est égarée*, *il était parti* und *ils étaient partis*, *ce mot s'emploie* und *ces mots s'emploient*, *il se trouve des gens* und *les gens le trouvent ridicule*, *je ne dis pas qu'il ait tort* und *il dit qu'il est malade*, *tout à coup il vint* und *je craignis qu'il ne vînt* usw. muß der nachschreibende Schüler gut hören, grammatikalisch richtig denken und mit Überlegung reproduzieren, und einen noch nie gelesenen französischen oder gar englischen Text als Diktat niederschreiben ist eine ganz vorzügliche logisch-grammatische Denkübung, der der griechisch-lateinische Unterricht nichts ähnliches an die Seite zu stellen hat. Seit mehr als zehn Jahren erteile ich englischen Unterricht, und jedes Jahr mache ich die Erfahrung, daß unsere Gymnasiasten, die an den Formenreichtum des Griechischen gewöhnt sind, ganz überrascht sind von den großen Schwierigkeiten des Englischen auf Gebieten, an die der Schüler gar nicht gedacht hat. Im allgemeinen aber kann man sagen, daß Reichtum an Flexionsformen durchaus nicht ein untrügliches Merkmal für die Schwierigkeit einer Sprache zu sein braucht. Sonst müßte das Chinesische, das bekanntlich den Begriff der Flexion überhaupt nicht kennt, eine der leichtesten Sprachen sein.

Aber auch in der Syntax stehen weder Französisch noch Englisch an Schwierigkeit hinter Latein und Griechisch zurück. Ein modernes Prosastück in gutes Französisch oder Englisch zu übersetzen ist sogar eine äußerst schwierige Aufgabe. Man versuche es nur und lege dann seine Übersetzung einem gebildeten Ausländer zur Begutachtung vor. Das Moment des Lebens und Weiterwachsens des Sprachgebrauchs stellt hier Anforderungen, die der Gräco-Latinist gar nicht ahnt. Aber selbst wenn das Umdenken in Latein oder Griechisch insofern besondere Anforderungen stellen sollte, als die Denkweise der Alten von der der Modernen verschiedener sein könnte als die der Modernen unter sich, so wird doch diese Verschiedenheit höchstens im Periodenbau hervortreten, während ein großer Prozentsatz der Umdenkungsprozesse selbst in den lebenden Sprachen derselbe ist wie in den toten.

Betrachten wir zu diesem Zwecke kurz die wichtigsten Erscheinungen der französischen Syntax, indem wir das wahlfreie Englisch beiseite lassen, obgleich gerade die englische Syntax ein sprachliches Meisterstück ist. Was zunächst die Kasuslehre anlangt, so besteht eigentlich der Unterschied zwischen Latein

Digitized by Google

und Griechisch einerseits und Französisch anderseits nur darin, daß die Kasuszeichen *de* und *à* jetzt vor das Nomen treten, während sie in den alten Sprachen als Kasusendung mit dem Worte ein Ganzes bildeten, woraus sich ergibt, daß die Schwierigkeit beim Übersetzen in die toten Sprachen höchstens in dem Bilden der Flexionsformen liegen kann. Daß Flexionsreichtum aber gar nicht das untrügliche Merkmal der Sprachschwierigkeit ist, und daß Formenreihen mechanisch eingelernt werden können, haben wir schon erwähnt. Der Umdenkungsprozeß selbst aber beim Hinübersetzen ist fast immer derselbe oder ein ähnlicher. So haben die Verba *iuvo, aequo, sequor, imitor* ihr Gegenstück in *secourir, seconder, égaler, suivre, imiter.* Die persönliche Konstruktion im Passivum ist naturgemäß in beiden Sprachen gleich lehrreich. Der Akkus. des Raumes und der Zeit, der doppelte Akk. bei wählen, wozu machen, ernennen wird gleichfalls durch das Französische zum Bewußtsein gebracht. Der Unterschied zwischen subjektivem und objektivem Genitiv, der appositive Genitiv, der des Wertes und Maßes, des Stoffes und Inhalts, der partitive Genitiv sind der französischen Sprache ebenso eigentümlich wie der lateinischen und griechischen. Den lateinischen Doppelkonstruktionen von *consulo, peto, quaero* und ähnlichen Verben entsprechen die von *abuser, accomoder, aider, assister, changer* und anderen Zeitwörtern, und wo einmal ein entsprechendes Gegenstück fehlen sollte, da haben sich andere Konstruktionen entwickelt, die ebenso zu logischem Umdenken zwingen wie die, die dem früheren Stadium der Sprache angehören. Denn auch die menschlichen Sprachen stehen unter dem ewigen Naturgesetze des Absterbens und Auferstehens. Was auf der einen Seite verloren geht, wird auf der anderen Seite ersetzt, und oft ist der Ersatz sogar reichlicher als der Verlust. So bewirkte die Vereinfachung der Flexionserscheinungen eine reiche Entwicklung der Präpositionen und adverbiellen Verbindungen im Französischen sowohl wie im Englischen. Alle Grammatiker wissen, daß die Lehre von den Präpositionen in den modernen Sprachen, namentlich aber im Englischen, äußerst schwierig ist. — Ganz besonders hohe Anforderungen stellt das Französische auch in der Lehre von der Anwendung des Artikels, der dem Lateinischen ja ganz fehlt, und die Entscheidung darüber, welcher Artikel und ob überhaupt ein Artikel vor die französischen Nomina zu setzen ist, ist in vielen Fällen nicht einfacher und leichter zu treffen als die richtige Flexionsform der artikellosen Sprache. Die Beziehungen der einzelnen Wörter und Satzteile zueinander werden im Lateinischen und Griechischen durch die scharf ausgeprägten Endungen verdeutlicht. Das mag übrigens beim Hinübersetzen eine gewisse Schwierigkeit in sich schließen, ist aber beim Herübersetzen eine Erleichterung. Die modernen Sprachen ersetzen den etwaigen Mangel an Flexionsendungen durch Wortstellungsgesetze. Diese aber beruhen — z. B. im Französischen — auf feiner psychologischer Grundlage, in die sich der Übersetzende hineindenken muß, und es erfordert Überlegung und Sprachgefühl zugleich, die ergänzenden Satzglieder allgemeineren und bestimmteren Inhalts so gegenseitig und um das Verbum zu gruppieren, daß der Geist der Sprache nicht verletzt wird. Dazu kommt, daß manche Wörter und Wortverbindungen eine sprachgeschichtlich

Digitized by Google

oder logisch begründete Sonderstellung beanspruchen und Relativsätze, die zu einem bestimmten Begriffe gehören, die allgemeinen Wortstellungsgesetze beeinflussen, so daß auch in dem Periodenbau kaum der Nachweis geliefert werden kann, daß Latein und Griechisch wertvoller sei für die Erziehung zum logisch-grammatischen Denken als die moderne Sprache. —

Aber es lohnt sich, der vorliegenden Frage noch näher zu treten in einem Hauptgebiete der Grammatik, in der Syntax des Verbums. Die Vorstellung von gleichzeitig dauernder oder sich wiederholender Handlung einerseits und einmaliger oder eintretender Handlung anderseits wird durch das griechische Verbum vorzüglich zum Bewußtsein gebracht, besser noch als durch das lateinische, dem die notwendigen Parallelformen im Aoriststamme fehlen. Aber auch das Französische arbeitet mit denselben Vorstellungsunterschieden in der Anwendung des Passé défini und Imparfait. Ja, das Französische hat sogar mit seinem Passé antérieur eine Schwierigkeit mehr als das Lateinische, das bekanntlich nur ein Plusquamperfectum hat. Das Mehr an Schwierigkeit liegt also bei den toten Sprachen auch hier wieder höchstens in der Wahl der richtigen Flexionsform, während der Denkprozeß selbst beim Erfassen des Inhalts und beim Übertragen des Stückes in die fremde Sprache der gleiche ist. Selbst die vielgerühmte Lehre von der *consecutio temporum*, die übrigens beim Lesen eines fertigen Schriftstellertextes kaum wesentlich für das Verständnis ist und nur durch unsere Hinübersetzungen ungebührlich aufgebauscht wird, lebt noch in der französischen Tochtersprache fort, wenn wir die Parallelen *il prétend* (*a prétendu, prétendra*) *qu'il est* (*a été, sera*) *malade* und *il prétendait* (*prétendit, avait prétendu*) *qu'il était* (*avait été, serait*) *malade* nebeneinander betrachten. Wenn ferner das Lateinische mit seinen *ut*- und *quod*-Konstruktionen neben dem Acc. cum inf. gewisse Schwierigkeiten hat, so ist die Frage, in welchem Falle das diesen drei Konstruktionen entsprechende *que* des Französischen den Indikativ oder Konjunktiv regiert, nicht einfacher, und die Wahl zwischen bloßem Infinitiv und dem mit *de* oder *à* ist weder leichter zu treffen noch innerlich weniger begründet als die zwischen Infinitiv und Gerundium. Der Konjunktiv im Relativsatze nach *nemo est qui, quis est qui, sunt qui* steht auch nach *il n'y a personne qui, qui est l'homme qui, il y a peu d'hommes qui.* Einem *mittite qui ducat* entspricht ein *envoyez qui conduise; ut* und *afin que, quamvis* und *quoique, non quod, non quin* und *non que, non pas* usw. sind alles Parallelen aus Mutter- und Tochtersprache, und zwar Parallelen, bei denen sich nicht im mindesten nachweisen läßt, daß auf der Seite der toten Sprache mehr Logik zu finden sei. Was aber den Abl. oder Gen. absol. anlangt, so hat zwar das Französische nur den viel einfacheren und selteneren Acc. absol. daneben zu stellen, dafür aber hat es die Lehre von der Veränderlichkeit der Partizipien und stellt den Übersetzenden vor die schwierige Frage, ob die Partizipien mit *avoir* oder *être* zu verbinden sind. Auch die Lehre von den Negationen spielt im Französischen dieselbe Rolle wie im Lateinischen oder Griechischen. *Ne* mit oder ohne *pas*, *ne* in Verbindung mit *ni* — *ni*, *ne* nach den Verben des Fürchtens, Sich-Hütens und Verhinderns, sowie nach *ne pas douter*, *ne* im

Digitized by Google

Relativsatze nach vorausgehendem regierenden negativen Satze, alles das ist ein vollwertiges Äquivalent für die *ne-*, *quin-* und *μή*-Konstruktionen der alten Sprachen. Es würde viel zu weit führen, diese Nebeneinanderstellung weiter zu verfolgen: sicher ist, daß die lebenden Fremdsprachen ebenso zu logischem Denken erziehen können wie die nicht mehr gesprochenen, und daß die Lehre von der allein logisch bildenden Kraft der letzteren weiter nichts als ein mittelalterliches Dogma ist.

Damit ist aber nicht gesagt, daß nicht auch die beiden klassischen Sprachen zur Unterstützung in der logisch-grammatischen Schulung herangezogen werden können. Große Perioden bei Cicero oder Platon analysieren, Haupt- und Nebensätze trennen, die einzelnen Satzteile in ihren gegenseitigen Beziehungen erkennen, Tempora und Modi in ihrer Färbung unterscheiden und das Ganze in einen oder mehrere wohlgebaute deutsche Sätze übertragen ist eine vorzügliche Übung im Denken und sprachlichen Ausdrucke, aber auch die einzig zweckentprechende bei Sprachen, die nur noch als Literatursprachen Wert haben, während die umgekehrte Übung für Unterricht und Leben zugleich einen unschätzbaren Wert hat bei Französisch und Englisch.

3. Es wäre ein Fehler, wenn wir den Grundsatz aufstellen wollten, daß eine höhere Unterrichtsanstalt nur praktische Ziele verfolgen dürfe. Anderseits aber ist die Frage, was wir von dem Lehr- und Lernstoffe ohne Schaden streichen können, sehr gerechtfertigt, namentlich in einer Zeit, wo das moderne Leben immer höhere Anforderungen stellt und den sogenannten realen Anstalten immer mehr Zugeständnisse gemacht werden müssen. Was etwa in anderen Fächern ausgeschieden werden kann, will ich nicht entscheiden. Daß aber diese endlose Reihe von lateinischen und griechischen Pensen und Extemporalien nicht bloß ohne Schaden, sondern zum Heil und Segen unserer Gymnasien gestrichen werden kann, ist meine feste Überzeugung.

Sobald der Abiturient sein Reifezeugnis in der Tasche hat, hört für ihn jede Notwendigkeit auf, ins Griechische oder Lateinische zu übersetzen. Der Chemiker, Physiker und Arzt hat zwar mit vielen lateinisch-griechischen Fremdwörtern zu arbeiten, aber erstens sind dies meist einzelne Wörter ohne Satzzusammenhang, die noch dazu zum größten Teile außerhalb des Bereiches der klassischen Literaturtexte liegen, und zweitens treten uns solche Wörter der Fach- und Spezialwissenschaften immer nur im fremdsprachlichen Gewande entgegen. Aber auch der Jurist, der Theologe und Historiker hat nur mit dem fertigen fremdsprachlichen Texte zu tun, und er wird von dem gymnasialen Unterrichte um so mehr Vorteil haben, je planmäßiger er zum Verständnis eines griechischen und lateinischen Textes erzogen worden ist. Dagegen kommen die Angehörigen der genannten Berufe nie wieder in die Lage, sich über alle die zahllosen Einzelheiten der klassischen Sprachen Rechenschaft geben zu müssen, die ihnen mit so unendlichem Aufwande von Zeit und Kraft beigebracht werden mußten, bloß damit sie möglichst fehlerlose Pensa und Extemporalia schreiben konnten. Es kommt hinzu, daß das Latein der Rechts- und Geschichtsquellen und das Griechische der Bibel und Kirchenschriftsteller

Digitized by Google

vielfach ganz anders ist, als die Sprache Ciceros oder Xenophons und Platons, die dem Schüler als Muster für Pensa und Extemporalia gedient hat, so daß auch aus diesem Grunde das viele Hinübersetzen als verfehlt erscheinen muß. —

Verschiedene Sprache aber weisen auch schon die Schulschriftsteller auf. Die Abweichungen eines Livius, Sallust und Tacitus von der Kanzleisprache Ciceros, die eines Homer und Herodot von der der attischen Prosa, die der Dichtersprache im allgemeinen von der der Prosaiker sind so groß, daß das Festhaltenwollen einer Normalgrammatik für Pensa und Extemporalia gleichbedeutend ist mit einem künstlichen Bremsen und Hemmen auf der Bahn einer fortschreitenden Lektüre. Wenn der Sekundaner einigermaßen heimisch geworden ist in der Sprache der Anabasis, tritt der fremdartige Dialekt Homers mit seinen hohen Anforderungen an ihn heran, und bald fangen homerische Wörter und Formen an, in seinen Extemporalien ihr Wesen zu treiben. Dieses Nebeneinanderlesen verschiedener Sprachen würde nicht annähernd so schwierig oder auch störend sein, wenn die Pensa und Extemporalia wegfielen. Denn die fertige Form — selbst in mannigfaltiger Gestaltung — erkennen ist etwas ganz anderes als sie bilden zu müssen. Das letztere verlangt eine zeitraubende, fortlaufende Übung, namentlich wenn eine Klassenarbeit in Sicht ist, und so muß denn die Lektüre immer wieder unterbrochen werden durch Übersetzungsübungen und Grammatikstunden. Die ganze Arbeit aber gleicht einer Jagd nach zwei Hasen, von denen keiner erlegt wird.

Das schlimmste aber ist, daß wir uns wegen der offiziellen Hinübersetzungen mit einer Unmasse von Kleinigkeiten und Kleinlichkeiten herumschlagen müssen, die ohne weiteres wegfallen, wenn nur der fremdsprachliche Text zu verarbeiten ist. Welche Arbeit, den Tertianer nur allein an eine richtige Orthographie und an die Unterschiede zwischen *ο* und *ω*, *ε* und *η*, *αι* und *ει*, *δ*, *τ*, *ϑ* so zu gewöhnen, daß er alle Wörter auch richtig schreiben kann! Welche Mühe, die Akzente so einzuüben, daß sie immer richtig gesetzt werden! Und doch spielt beides kaum eine nennenswerte Rolle beim Verstehen eines griechischen Textes. Was müssen wir nicht alles anstreichen, bloß weil es für das Übertragen eines deutschen Textes ins Griechische oder Lateinische als weniger gut angesehen wird, während Abweichungen von der strengen Grammatik oder subjektiv gefärbte stilistische Freiheiten selbst bei Schriftstellern der besten Zeit gar nicht selten sind. So schreibt Xenophon oft *τοὺς ἱππεῖς* neben *ἱππέας*, *τῶν ὀρέων* für *ὀρῶν*, *τὰ ἴχνη φανερὰ ἦσαν*, *εἰ ἐν ταύταις οὐ μαχεῖται ταῖς ἡμέραις*, *τὴν κραυγὴν τῶν βαρβάρων* (Stellung!), *τὸ ποιούμενον* statt *γιγνόμενον*, *ἀπεκρίθη* statt *ἀπεκρίνατο*, *οἴδαμεν* statt *ἴσμεν*, *ταχὺ* statt *ταχέως*, *συνεστρατοπεδεύετο σὺν ἐκείνοις*, *φροντίζειν ὅπως ἔχοι*, *ἀφίσταιτο* statt *ἀφισταῖτο*, *ἐδώκαμεν*, *ἀκούσατε ὧν προσδοκεῖ* (Attraktion beim Nominativus?), *τὸ καίνειν* statt *ἀποκαίνειν*, *ἐπιθοῖντο* statt *ἐπιθεῖντο* usw., und Cäsar schreibt: *cur sui quicquam esse imperii postularet* statt *ut* . . ., *pollicentur obsides dare*, *in castris continere*, *iusiurandum poscere ut*, *locus quem domestici belli*, *ut videbatur*, *causa praeparaverant*, *haec cohortes*, *ipse quoad legiones collocatas cognovisset*, *morari constituit*, *non esse consuetudinem populi Romani*, *auxilii egere*, *loqui non con-*

Digitized by Google

ceditur, ne latos fines parare studeant potentioresque humiliores expellant, longius triduo, unius eorum pontium, civitatium, nec iam aliter sentire quin, abite dum est facultas, postquam neque aggeres neque fossae vim hostium sustinere poterant, toto exercitui, confieri, cuius ductu statt *quo duce, de equitibus, quin nemo eorum progredi audeat, ipsos non debere dubitare* usw.

Der Gymnasiast aber darf sich solche Dinge ja nicht leisten. Für ihn gilt nur die strenge Grammatik, und doch ließe sich diese Grammatik auf den dritten Teil zusammenziehen, wenn wir alle die Übersetzungsvariationen gelten ließen, die auch möglich sind. Von Jahr zu Jahr habe ich vorsichtiger angestrichen, weil mich eine ausgebreitete Schriftstellerlektüre belehrt hat, daß wir bei unseren Hinübersetzungen in die toten Sprachen viel zu engherzig sind. Ja, wenn die Sprachen leben und gesprochen werden, ist das etwas ganz anderes. Da muß man sich ganz naturgemäß an die gute Ausdrucksweise des Tages halten, aber bei toten Sprachen kommt es doch überhaupt nur darauf an, daß wir sie ordentlich lesen und verstehen lernen.

Trotzdem werden in Sachsen — wie es außerhalb Sachsens gehalten wird, ist mir im einzelnen unbekannt — als Klassen- und Prüfungsarbeiten von Sexta bis Oberprima nur lateinische, von Tertia bis Obersekunda nur griechische Hinübersetzungen verlangt, d. h. gerade das Gegenteil von dem, was bei toten Literatursprachen das Natürliche und Vernunftgemäße wäre. Die Folge dieser Forderung ist, daß wir die altsprachliche Grammatik und Stilistik in einem Umfange betreiben, als wenn es sich darum handelte, unsere deutsche Jugend nicht etwa zur Lektüre eines Schriftstellers, sondern zu lateinisch-griechischer Schriftstellerei zu erziehen.

Damit aber hängt einer der Hauptfehler unseres Unterrichts zusammen, nämlich der, daß die grammatische Unterweisung in den drei Fremdsprachen ihre getrennten Wege geht und nicht das allen drei Sprachen oder wenigstens zweien von ihnen Gemeinsame zusammengestellt und nur einmal als Grundlage der logisch-grammatischen Anschauung gelehrt wird. Wenn der Untertertianer ein ganzes Jahr lang mit der lateinischen Kasuslehre beschäftigt worden ist, so ist es geradezu unbegreiflich, warum der Obertertianer und Untersekundaner denselben Genuß in demselben Umfange im Griechischen haben soll. Viele Seiten lange Übungsstücke in unseren Übungsbüchern verlangen die Einübung der griechischen Kasuslehre, und Monate werden mit solchen Übungen vergeudet, und doch decken sich die meisten Regeln der griechischen Kasuslehre mit denen der lateinischen, während die wenigen dem Griechischen eigentümlichen Erscheinungen durch einen bloßen Hinweis auf die Tatsache erledigt werden könnten. In Wahrheit sind beim Lesen eines fertigen griechischen Textes für Schüler, die Latein schon seit Jahren treiben, syntaktische Schwierigkeiten auf dem Gebiete der Kasuslehre kaum zu überwinden; sie werden durch den Extemporalezwang erst künstlich geschaffen und hindern so wieder nur das Fortschreiten der Lektüre. Dasselbe gilt von dem größten Teile der Tempus- und Moduslehre. Wenn z. B. das Wesen des lateinischen Perf. historicum im Gegensatze zum Imperf. erfaßt, und durch das französische Passé défini und

Digitized by Google

Imparfait eine weitere Klärung der Begriffe erreicht worden ist, warum soll dann nicht die einfache Bemerkung genügen, daß das Griechische denselben Unterschied mit seinem Präsens- und Aoriststamme macht? Statt dessen müssen wieder wochenlang umfangreiche Übungen mit einzelnen Sätzen sowohl, wie langatmigen zusammenhängenden Übersetzungsstücken angestellt werden, bei denen es im Grunde genommen immer wieder nur darauf ankommt, die richtige Flexionsform zu bilden. — Für ein besonders lehrreiches Kapitel der griechischen Syntax gilt nicht mit Unrecht die Lehre von den Bedingungssätzen, und doch könnte auch in diesem Kapitel eine gewaltige Vereinfachung eintreten. Denn der griechische Realis deckt sich inhaltlich und formell vollständig mit dem lateinischen und deutschen, während beim Irrealis, dem Potentialis und den Wiederholungsfällen nur die dem Griechischen eigentümliche Form am fertigen Texte nachgewiesen zu werden brauchte, da die Idee genau dieselbe ist wie im Lateinischen. Was endlich die Modi im Hauptsatze anlangt, so decken sich der lateinische und griechische Indikativ als Modus der Wirklichkeit fast vollständig, während der Coni. dubit., adhortat., deliberativus überhaupt nicht in den beiden Sprachen voneinander abweichen. Eine Zusammenstellung aller solchen Parallelen und ein Verzeichnis der Regeln, die den beiden alten Sprachen nicht gemeinsam sind, würde unsere Arbeit ganz außerordentlich vereinfachen, und die ganze griechische Syntax ließe sich auf diese Weise auf wenige Druckseiten zusammenziehen. Aber auch die lateinische Satzlehre könnte ganz überraschend gekürzt werden, wenn wir nicht nur das wegließen, was dem deutschen Sprachgebrauche entspricht, sondern auch das, was beim Übersetzen eines lateinischen Textes ins Deutsche sich ganz von selbst ergibt. Beispiele hierfür anzuführen ist unnötig; jeder Philolog, der viel fremdsprachliche Werke liest, weiß, was ich meine. Jedenfalls ist es eine allgemein bekannte Erfahrungstatsache, daß man von Sprachen, die man bloß lesen lernen will, die Syntax nur in bescheidenem Umfange zu studieren braucht. Die Ausführlichkeit und Breite, mit der wir die lateinische und griechische Syntax lehren, ist nur bedingt durch den Zwang, Pensa und Extemporalia als Zielleistungen schreiben zu lassen. —

Ganz unentbehrlich dagegen ist eine gründliche Einübung der Formen. Die Formen sind das Rückgrat einer Sprache; sie muß man mit unbedingter Sicherheit erkennen; sonst fällt alles hin oder wird unklar. Daß das selbständige Bilden von Formen eine vorzügliche Unterstützung sein kann bei ihrem Erkennen, ist ohne weiteres zuzugeben. Formenextemporalia, die ins Tagebuch zu schreiben und sofort zu besprechen wären, würden also auch in Zukunft eine wichtige Rolle spielen, namentlich im Anfangsunterrichte. Aber auch in höheren Klassen könnten sie gute Dienste leisten, namentlich wenn mit den Formen ganz wenige, eine Pointe der Syntax enthaltende Worte verbunden würden, wie *ἐὰν ἔλθῃς, δώσω σοι, ἀπεκρίνατο ὅτι αὔριον παρέσται, ἐφοβήθημεν μὴ νοσήσῃ* usw. Aber niemals dürften solche Übungen — auch nicht im Lateinischen — sich zu langen Sätzen und Perioden oder gar zusammenhängenden Stücken auswachsen. Dann würden sie sofort wieder Selbst-

Digitized by Google

zweck werden, während sie nur Mittel zum Zwecke sein sollen. Selbstzweck ist nur die umgekehrte Leistung d. h. Übersetzungen ins Deutsche. Schriftliche Hausarbeiten könnten überhaupt unterbleiben; sie würden höchstens aus Übersetzungen abgeschrieben werden. Ihre Stelle würden kurze Inhaltsangaben, Charakteristiken, Vergleiche, Schilderungen usw. mit besserem Erfolge einnehmen, die aber nur ins Tagebuch zu schreiben oder als mündliche Vorträge aufzugeben wären. Davon würde der Unterricht in der deutschen Muttersprache besonders Nutzen haben. Was aber die Klassenarbeiten und ihre Zahl anlangt, so würden je 10 im Schuljahre, d. h. monatlich je eine, in den beiden alten Sprachen vollständig genügen, um den wissenschaftlichen Standpunkt der Schüler bestimmen zu können. Die Texte dazu könnten wenigstens im Lateinischen diktiert und an schwierigen Stellen durch Zuhilfenahme der Wandtafel klar gestellt werden. Die jetzige Anzahl der Haus- und Klassenarbeiten ist viel zu hoch. Man kommt vor lauter Textdiktieren, Besprechen und Zurückgeben manchmal stundenlang nicht zum Unterrichte. Es ist eine fortwährende Jagd, namentlich in den Mittelklassen, zumal die Anzahl der Arbeiten ganz unbekümmert um die Länge des Schuljahrs festgesetzt ist und die Examenarbeiten nicht einmal gerechnet werden dürfen. —

Welcher Nutzen aber würde aus dem von uns vorgeschlagenen Betriebe der toten Literatursprachen für die Lektüre erwachsen! Dann erst könnten wir wirklich lesen! Jetzt bleiben von den dicken Klassikerausgaben Hunderte von Seiten ungelesen, und von einer Einführung der deutschen Jugend in den Geist des klassischen Altertums durch das Mittel der Originallektüre kann trotz der eifrigsten Arbeit der Lehrerschaft nur im bescheidensten Sinne des Wortes die Rede sein. Eine besondere Förderung der altklassischen Lektüre könnte ferner dadurch eintreten, daß wir unseren Schülern statt der weitläufigen, durch Fragen und Verweise viel Zeit raubenden Kommentare nach Kapiteln oder Versen geordnete Wörterverzeichnisse in die Hand gäben, nicht solche Eselsbrücken, die jede Form erklären, sondern nur Verzeichnisse von Wörtern, die wirklich fremd sind und deren Aufsuchen unnötige Zeit in Anspruch nimmt. Besonders zu empfehlen wäre das für die Lektüre von Dichtern, deren Genuß durch das fortwährende Suchenmüssen im Wörterbuche nur verekelt wird. Die Wörter müßten ihrer Abstammung nach erklärt und dann vom Schüler auswendig gelernt werden. Das Abfragen hätte aber nicht deutsch, sondern in der fremden Sprache zu geschehen. So würden sich die Schüler allmählich einen größeren Wortschatz aneignen, als es jetzt geschehen kann, wo die Wörter entweder gedanken- und sinnlos aus dem Lexikon herausgesucht oder von einem fleißigen guten Freunde mit allen Fehlern abgeschrieben werden. Der Einwand, daß unsere Schüler dann das Arbeiten verlernen würden, ist hinfällig. Denn erstens haben sie doch wahrlich sonst noch Fächer genug, in denen sie arbeiten lernen können, und zweitens bleibt die Hauptarbeit, das Verständnis des Textes selbst, nach wie vor bestehen. Der Unterschied wäre nur der, daß künftighin mit verhältnismäßig zubehauenem Materiale zu bauen wäre, während jetzt der Bauende jeden einzelnen Stein selbst herbeiholen und zustutzen muß. Wer

Digitized by Google

übrigens das Benutzen eines Wörterbuchs für ganz unentbehrlich für die Erziehung zur Arbeit hält, der darf nicht vergessen, daß man auch in französischen und englischen Wörterbüchern das Nachschlagen lernen kann, ganz abgesehen davon, daß die allerwenigsten unserer Schüler das Lexikonwälzen als späteren Lebensberuf erwählen werden.

Der letzte und größte Vorteil aber, den uns die vorgeschlagenen Reformen bringen würden, wäre der, daß wir uns mit einigen der wichtigsten Forderungen der modernen Welt abfinden und so das Gymnasium gegenüber den immer mächtiger werdenden sogenannten realen Anstalten konkurrenzfähig erhalten könnten. 'Mehr Bewegung in frischer Luft! Mehr Naturwissenschaft! Mehr Deutsch! Mehr Kenntnis in den modernen Sprachen!' Platz und Zeit hierfür kann es nur dort geben, wo zuviel davon gebraucht wird. Das ist in der Grammatik der toten Sprachen. Wenn Latein und Griechisch keine Verkehrssprachen mehr sind, wenn die Lektüre altklassischer Werke als einziges Unterrichtsziel hingestellt werden kann, wenn das Französische als lebende Verkehrssprache ein vollwertiger Ersatz sein kann auf dem Gebiete der fremdsprachlichen Hinübersetzungen: so können wir ohne Schädigung der humanistischen Bildung auf die viel kostbare Zeit und Kraft in Anspruch nehmenden Hinübersetzungen in die toten Sprachen verzichten, und damit wären wir in der Lage, von Sexta bis Quarta zwei lateinische, von Untertertia bis Obersekunda je zwei lateinische und griechische, in den beiden Primen aber je eine lateinische und griechische Stunde entbehren zu können. Dieser Vorschlag klingt wie ein frevelhaftes Attentat auf das ganze Gymnasium. Mein Angriff aber richtet sich gar nicht gegen den eigentlichen Kern des Gymnasiums. Im Gegenteil, gerade weil ich die altklassische Bildung, wie sie uns in den Werken der Griechen und Römer entgegentritt, hochschätze, spreche ich mich aus für eine gründliche Beseitigung des Ballastes, der Lehrer und Schüler nie aufsteigen läßt in die Höhen des Genusses einer ungestörten, flotten lateinisch-griechischen Lektüre. Mögen also die vorstehenden anspruchslosen Zeilen in demselben gymnasialfreundlichen Sinne aufgefaßt werden, in dem sie geschrieben sind.

Digitized by Google

DAS VORLESUNGSVERZEICHNIS DER LEIPZIGER UNIVERSITÄT VOM JAHRE 1519

Von Otto Clemen

Am 18. Oktober 1502 wurde die Universität Wittenberg eröffnet. Obgleich das Gerede ging, daß man in dem Städtchen sehr billig leben könnte und daß Kurfürst Friedrich ausgezeichnete Gelehrte berufen hätte — der Polyhistor Martin Pollich von Mellerstadt war erster Rektor, der bekannte Johann von Staupitz erster Dekan der theologischen Fakultät geworden — übte die neugegründete Universität doch nur eine verhältnismäßig geringe Anziehungskraft auf die auswärtige Jugend aus. Die Zahl der Immatrikulationen, die im ersten Jahre 416 betragen hatte, sank in den drei nächsten Jahren bis auf 127, ja im Sommer 1505 auf 55 herab und stieg erst wieder im Jahre 1508 auf 179. Trotzdem war man in Leipzig wegen der Konkurrenzanstalt recht in Sorge, und besonders Herzog Georg war entschlossen, alles zu tun, was in seinen Kräften stand, um der Leipziger Universität, die bis dahin im ganzen östlichen Mitteldeutschland die einzige gewesen war, den Vorrang zu verschaffen. Noch im Oktober 1502 — er weilte gerade in Leipzig — beschied er den Rektor und sämtliche Dozenten zu sich und forderte von jedem ein schriftliches Gutachten über die vorhandenen Mißstände und Vorschläge zu ihrer Beseitigung. Die nach wenigen Tagen eingereichten Gutachten brachten sehr unerquickliche Dinge ans Licht.[1]) Wie es so zu gehen pflegt: keiner wollte sich schuldig bekennen, jeder wälzte die Schuld auf den andern. Die eine Fakultät klagte über die andere, die Älteren über die Jüngeren, die Jüngeren über die Älteren. Offenbar hatten fast alle Dozenten bisher es an Pflichttreue, Fleiß, Pünktlichkeit und sittlichem Ernst fehlen lassen. Die meist der theologischen Fakultät angehörigen Kollegiaten, d. h. die Mitglieder der beiden Fürstenkollegien, sahen ihre Stellung als Sinekure an und ließen sich jahrelang überhaupt nicht in Leipzig blicken, die Juristen und Mediziner betrachteten großenteils ihre Lehrtätigkeit auch nur als Nebenbeschäftigung, und in ihrem Privatleben gaben viele Dozenten zu Klagen Anlaß. Mehrere von den damals ausgesprochenen Wünschen konnte der Herzog sogleich befriedigen. Den Juristen wurde ein eigenes Heim versprochen, in dem künftig Lehrer und

[1]) Vgl. Felician Geß, Die Leipziger Universität im Jahre 1502, in: Kleinere Beiträge zur Geschichte von Dozenten der Leipziger Hochschule, Festschrift zum deutschen Historikertage in Leipzig, Ostern 1894, Leipzig 1894, S. 177—190. Vgl. ferner zu obiger Einleitung den gehaltvollen Aufsatz desselben: Leipzig und Wittenberg, ein Beitrag zur sächsischen Reformationsgeschichte, im Neuen Archiv für sächsische Geschichte XVI (1895) S. 43—93 (unten einfach mit 'Geß' zitiert).

Digitized by Google

Schüler ungestört zusammen wohnen und arbeiten könnten. Den Medizinern wurde ein neues Ansehen dadurch gegeben, daß ihnen ein ziemlich weitgehendes Aufsichtsrecht über die im Lande sich umhertreibenden Kurpfuscher, die keine akademische Bildung nachweisen konnten, übertragen wurde. Den jungen Magistern der Artistenfakultät, den 'Nichtfakultisten', die noch nicht in den Kreis der festangestellten und ein sicheres Einkommen genießenden Fakultätsmitglieder eingetreten waren, wurde das Aufrücken in das Consilium facultatis erleichtert, und auch andere Vorteile wurden ihnen in Aussicht gestellt. Endlich wurden auch den Studenten Erleichterungen gewährt. Die wichtigste war die, daß das Kolleggeld wenigstens für die meistbesuchten Hauptvorlesungen in der Artistenfakultät wegfiel; die dadurch in ihren Einnahmen beeinträchtigten Dozenten sollten anderweitig entschädigt werden.

Diese erste Reformation der Leipziger Universität durch Herzog Georg hatte nun aber nur einen ziemlich geringen Erfolg, und als er im Jahre 1511 von neuem Untersuchungen anstellte und Gutachten einforderte, da zeigte es sich, daß nicht nur die alten Mißstände zum guten Teil ruhig fortbestanden, sondern auch neue hinzugekommen waren und daß viele der vor einem Jahrzehnt erlassenen Verordnungen unbeachtet geblieben waren, andere ihren Zweck verfehlt oder sogar neue Mißstände hervorgerufen hatten. Herzog Georg erließ neue Verfügungen und suchte in der Folgezeit der Universität besonders durch Berufung tüchtiger auswärtiger Gelehrter aufzuhelfen — 1515 traf der Engländer Richard Crocus, ein für seine Zeit bedeutender Gräzist, ein, und 1517 folgte ihm der ausgezeichnete Petrus Mosellanus. Aber eine durchgreifende Reform des ganzen Studienbetriebs brachte doch erst das denkwürdige Jahr 1519. Im April d. J. wurde nach längeren Verhandlungen zwischen Herzog und Universität ein Vorlesungsplan für die nächsten Jahre, zunächst für das bevorstehende Sommersemester, festgestellt, der, im blühenden Humanistenlatein abgefaßt und mit klassischen Zitaten und Reminiszenzen durchsetzt, alsbald gedruckt wurde und zugleich auch als Einladungsprogramm dienen sollte.

Friedrich Zarncke hat das Verzeichnis in seinem Werke: 'Die Statutenbücher der Universität Leipzig', Leipzig 1861, S. 34—42 abgedruckt. Es stand ihm jedoch nur eine Abschrift J. J. Vogels im 4. Bande seiner handschriftlichen Kollektaneen Bl. 465 ff. zur Verfügung, die, wie Z. selbst sagt, 'überaus flüchtig gefertigt ist'. 'Offenbar konnte Vogel an vielen Stellen das wohl mit Abkürzungen geschriebene oder gedruckte Original nicht lesen . . . Zuweilen ist Vogels höchst eilfertige Hand ganz unleserlich.' Z. hat nach Möglichkeit gebessert, trotzdem ist sein Abdruck immer noch sehr unbefriedigend. Nun hat sich aber glücklicherweise in der Zwickauer Ratsschulbibliothek vor kurzem das gedruckte Original gefunden. Es besteht aus zwei mit Ausnahme der Überschrift und Einleitung zweispaltig bedruckten Folioblättern, die der leichteren Aufbewahrung wegen mit der Rückseite aneinander geklebt worden sind; eigentlich aber muß man sich das zweite Blatt dem ersten unten angefügt denken. Der Druck stammt nach Ausweis der Typen von Valentin Schumann in Leipzig. Leider ist die Tafel im Laufe der Jahrhunderte schmutzig ge-

Digitized by Google

worden und an den Rändern abgestoßen, der Text ist jedoch, von einigen Wurmlöchern abgesehen, unbeschädigt geblieben. Da das Zwickauer Exemplar höchst wahrscheinlich ein Unikum ist und es sich um ein für die Geschichte der Universitäten und der Wissenschaften, für die Geschichte des Humanismus und der Reformation außerordentlich wichtiges Dokument handelt, teile ich den Text mit den nötigen Anmerkungen unten mit.

Das Verzeichnis stellt sich dar als ein Kompromiß zwischen Mittelalter und neuer Zeit, zwischen Scholastik und Humanismus. Studierende aller Richtungen und Bestrebungen sollten auf ihre Rechnung kommen. Jedoch neigt sich der Sieg offenbar auf die Seite des Humanismus. Das zeigt sich nicht nur in dem schwungvollen, zitatenverbrämten Stil — den imitierten auch die älteren Herren, um nicht als Barbaren und Obskuranten verschrien zu werden — sondern besonders, wie schon Paulsen[1]) sehr richtig betont, darin, daß die 'unförmliche alte Translation' des Aristoteles den neuen richtigeren, verständlicheren und in reinem, flüssigem Latein abgefaßten Übersetzungen weichen muß, die jüngst aus Griechenland stammende italienische Humanisten angefertigt hatten.[2])

Wenige Tage nach Annahme der neuen Studienordnung durch die Universität, vom 27. Juni bis 15. (16.?) Juli 1519, fand auf der Pleißenburg die berühmte Disputation zwischen Eck, Karlstadt und Luther statt. Trotz des heftigen Widerstandes seiner im Schlendrian versunkenen Theologen hatte Herzog Georg es durchgesetzt, daß die Leipziger Universität der Turnierplatz wurde. Begierig hatte er diese Gelegenheit ergriffen, die Aufmerksamkeit der gebildeten Welt auf seine Hochschule zu lenken. Er ahnte nicht, daß gerade diese Disputation der gefürchteten Wittenberger Rivalin auf lange Zeit hinaus das Übergewicht geben und den höhnischen Ruf, den er durch seine Reformation hatte zum Schweigen bringen wollen, neu erwecken würde: Lips barbara tellus!

Rector, Magistri, Doctores Augustissimae Lipsensis Academiae bonarum artium alumnis S.

Generosi ac Illustres Principes Misnae Marchiones et Duces etc. Fridericus ac Vuilhelmus fratres[3]), munificentissimi Lipsensis Academiae auctores, Mecoenates ac Patroni, cum gentile ac natale eorum solum foecundam argenti, aeris, frugum, Cereris Bacchique vbertatem velut ex Copiae cornu effunderet corporibusque victum affatim suppeditaret, ne liberales artes, animorum pabula ingeniorumque culturae, in eorum terris deessent, genuino bonarum artium ardore capti et inflammati a Sanctiss. in Christo patre ALEXANDRO PAPA suae appellationis quinto precario obtinuerunt, quo in Lipsensi oppido generale bonarum artium Gymnasium & asylum consti-

[1]) Gesch. des gelehrten Unterrichts, Leipzig 1885, S. 67 ff.

[2]) Den erregten Kampf um die alte und neue Translation beleuchten die von Geß S. 64 f. Anm. 39 gesammelten Urkundenstellen. Mit der alten Translation ist wohl die einer Aufforderung des Thomas von Aquino zufolge von Wilhelm von Moerbecke um 1260—1270 verfaßte (Überweg-Heinze, Gesch. d. Philosophie I[8] 213 f.) gemeint.

[3]) Markgraf Friedrich IV. der Streitbare (1381—1428) und sein Bruder Markgraf Wilhelm, in deren Gegenwart die Eröffnung der Universität am 2. Aug. 1409 stattfand

Digitized by Google

tueretur[1]), Ad quod cum alij tum Pragenses natali destituto oppido sturnatim[2]) aduolabant. Cuius beata in Christo paternitas, cum fertilis soli oppidum salubribus esculentis, candido delicatoque vtriusque Cereris pane externisque potagijs[3]) ac priuatis opibus opulentum et amaenis circumseptum locis Musarum studio accommodatis comperisset, ingenuarum artium Palaestrae opportunum fore sensit: PRIMVM, quod illic aer esset temperatus, quo (vt Heraclitus ait) robur ingenij vegetatur animaque prudentior redditur. Hinc solertes Attici, pingues & obtuso ingenio Thebani sub crasso coelo praedicantur. DEINDE, quod oppidum hoc tranquilla frueretur pace, qua studia (vt caetera omnia) vigent. POSTREMO, quod Indigenes [!] vrbanis moribus (sine quibus literarum splendor obsolescit) & humanitate praediti Principum suorum exemplo doctos amare crederentur.[4]) Et ob id LIPSENSE GYMNASIVM deo auspice corroborauit corroboratumque non vulgaribus priuilegijs, libertatibus & immunitatibus dotauit. Hoc & Sanctiss. in Christo pater IOANNES PAPA suae appellationis vigesimus tertius multis Canonicatibus ditauit.[5]) Quod et Reuerendiss. in Christo pater ac dominus MELCHIAR MEGK, Ro. eccl. CARDINALIS, non exiguis stipendijs locupletauit.[6]) Quo effectum est, vt in eo omnium facultatum studia floruerint, et ex eo (velut ex equo Troiano) viri facunda eruditione & erudita facundia memorabiles prodierint Aliaque tria non obscuri nominis Gymnasia velut ex radice pullulauerint.[7]) Caeterum, cum Illustriss. ac generosus Princeps Dux GEORGIVS praecocia & acria illa Germanorum ingenia inepta discendi docendique ratione aetatem & tempus plus aequo perdere cognouisset, maturo consilio optimas legendi docendique rationes in singulis facultatibus instituit, vt sigillatim infra explicabimus.

Facultas Theologica

Sed vnde auspicatius quam a sacra scriptura ordiemur? Quae pectora hominum fidutia sanctae spei refocillat, sacro claritatis igne fouet, fide confirmat. Haec contemplationem inclytae Trinitatis mentibus ingerit. Haec est scala Iacob, qua cęlos vsque conscendimus et qua cum Ezechielis animalibus & rotis vltra terram eleuamur[8])

---

[1]) Die Gründungsbulle ist von Alexander V. zu Pisa am 9. Sept. 1409 ausgestellt worden.

[2]) sturnatim in Scharen wie die Stare, in den Lexicis des ausgehenden Mittelalters (Breviloquus, Gemma gemmarum, Vocabularius ex quo vgl. Böcking, Opera Hutteni VII 318. 378. 496) fehlend, aber bei den 'Poeten' jener Tage, z. B. bei Euricius Cordus und Eobanus Hessus öfters vorkommend.

[3]) Du Cange II 364.

[4]) Übereinstimmend hiermit der Lobpreis Leipzigs in der Epistola apologetica in Lypsiomastigas (1520) des Johann Reusch von Eschenbach (Festschrift zum 75jährigen Jubiläum des Kgl. Sächs. Altertumsvereins 1900, 114 A.).

[5]) Johann XXIII. verlieh unterm 7. April 1417 der Universität je zwei Präbenden in den Stiften Meißen, Naumburg und Zeitz für Lehrer der hl. Schrift und des Kirchenrechts (Cod. dipl. Sax. reg. II 11 Nr. 7).

[6]) Melchior von Meckau, Bischof von Brixen und Kardinal, hatte der Universität eine stattliche Summe gestiftet, von deren Zinsen die Dozentenhonorare für theologische und artistische Vorlesungen gezahlt werden sollten (Zarncke, Die urkundlichen Quellen zur Geschichte der Universität Leipzig in den ersten 150 Jahren ihres Bestehens, Leipzig 1857, S. 908 u. ö., Cod. dipl. Sax. reg. II 11, Nr. 237, Geß, S. 65). Über Meckau vgl. auch Knod, Deutsche Studenten in Bologna (1289—1562), Berlin 1899, S. 340. 686. Als 'Melchior Meck de Schondorf' (Schöndorf, Oberösterreich, B. H. Vöcklabruck) ist er im Winter 1489 in Leipzig immatrikuliert.

[7]) Rostock, Frankfurt a. O. und Wittenberg (oder Greifswald?). [8]) 1, 21.

Digitized by Google

terrenasque opes despicimus. Illius singula verba singula sunt sacramenta, quibus anima ad deum volatura, vt Plato ait, alas recuperat. Ne hanc ignoraremus, ILLVSTRISS. DVX GEOR. effecit & ordinauit, vt in veteri & nouo testamento[1]) et auctoribus Ecclesiasticis ac Scholasticis ordine subscripto singulis annis legeretur: PRIMVM

HORA SEPTIMA mane in veteri testamento, hac aestate a libro GENESEOS auspicando.

HORA OCTAVA mane legetur in diuo Augustino[2]) vel Hieronymo, et hac aestate a libris diui Augustini de Trinitate dei exordietur.

HORA PRIMA legetur primus liber sententiarum.

HORA SECVNDA legetur in Scholasticis sacrae paginae scriptoribus et hoc aestiuo semestri in operibus beati Thomae.

HORA QVARTA Opera noui testamenti enucleabuntur. Et hac aestate ab Euangelijs inchoabitur.

Cum sine Exercitijs nulla ars constet, singulis mensibus ordinarie Doctores disputabunt et qualibet die Veneris hebdomodatim Decanus Theologicis disputationibus extraordinarijs praesidebit. Nec desunt concionaturis loca, quibus se exerceant.

Facultas Juridica

Nemo est, Candide Lector, qui ignorat Iurisconsultum Iusticiae assertorem esse quasi Delphicum totius ciuitatis oraculum, qui consultoribus ac Clientibus in rebus afflictis opem fert et (vt alter Apollo) consilia communicat, Sine quo humana commertia et resp. constare nequit. Nam, vt ille ait[3]), Lex vinculum est ciuitatis, qua fruimur in Rep., haec fundamentum libertatis, haec fons aequitatis. Mens quoque & animus & consilium & sententia ciuitatis posita est in legibus. Vt ex hoc quoque Gymnasio rerum publicarum moderatores & iusticiae defensores orirentur, ILLVSTRISS. PRIN. constituit & ordinauit, vt in quadriennio perfecta vtriusque Iuris peritia hac ratione traderetur.[4])

---

[1]) Hier fällt ein Licht auf die oft (zuletzt Festschrift S. 127) zitierte Stelle aus Sebastian Fröschels Vorrede zu seinem Werke 'Vom Königreiche Christi', an der er schreibt, nach der Disputation v. J. 1519 seien die jungen Leipziger Magister 'etwas kühner worden' und hätten biblische Collegs angefangen, und zwar Andreas Frank von Kamenz über Matthäus, Joh. Reusch von Eschenbach über Markus, Christoph Hegendorfer über Lukas, Petrus Mosellanus über den Römerbrief. Fröschel hat unrecht, wenn er meint, erst die Disputation zwischen Luther, Karlstadt und Eck hätte jenen jungen Magistern Mut gemacht: solche Vorlesungen waren ja eben, wie unser Programm zeigt, von Herzog Georg verordnet worden. Daß Fröschel überhaupt nicht den Glauben verdient, der ihm geschenkt wird, ist schon wiederholt betont worden (vgl. zuletzt Barge, Andreas Bodenstein von Karlstadt I 421 f.).

Eine für die Initia exegetica Lipsiensia sehr wichtige Hs., enthaltend Nachschriften aus Vorlesungen Hegendorfers über Apk., 1. Kor. u. Ebr. u. Mosellans über Joh. aus dem Jahre 1522, verwahrt die Fürst-Georgsbibliothek in Dessau.

[2]) Im Sommer 1520 las Mosellan vor über 200 Zuhörern über Augustin (Schmidt, Mosellanus S. 63, Geß, S. 71). Aus Wittenberg konnte freilich Luther schon am 18. Mai 1517 berichten: Theologia nostra et S. Augustinus prospere procedunt et regnant in nostra universitate, Deo operante (Enders, Luthers Briefwechsel I 100, Köstlin-Kawerau, Martin Luther I 135).

[3]) Cic. rep. I 49.

[4]) Für das juristische Studium rechnete man damals durchschnittlich fünf Jahre. Unser Programm zeigt das Bestreben, die Vorlesungen, die sich oft in planloser Ausführlichkeit

Digitized by Google

LECTIONES MATVTINAE

Mane post pulsum pacis[1]) legetur in primo & secundo Decretalium. PRIMO ANNO Titu. de Constitu., de Rescript., de Consuetud., de Off. de Lega., de Off. ordin. SECVNDO ANNO De Maior. & obedien., de Restitu. in Integ., de Iudic., de Foro competen., de Mutuis petitio., vt lite non contest. TERTIO de causa poss. & proprie., de Restitu. Spolia., de Dolo & contuma., De proba., de Testib., de fide Instru. QVARTO De Iure Iuran., De Except., De pręscript., De sentent. & re Iud., De Appell.[2]), in capitulis, vbi Panormitanus[3]) copiose disserit ac Canones & leges coniunctim tradit.

In Aestate Septima & Hyeme Octaua erit in Iure Ciuili lectio antemeridiana PRIMO ANNO In prima parta ff. Veteris De Off. eius, cui mand. est Iurisd. om. Iud., Quod quisque iuris, Si quis cautio., Si quis Ius dicen. non obtem., qui satisd. cog. SECVNDO ANNO In prima parte C. De eden., De in Ius vocan., De Pact., De transact., De Procura., De iudicijs. TERTIO In prima parte ff. Noui De ope. no. nunct., De Dam. infect., De acquir. poss., De vsucap., De re. Iud. QVARTO In secunda parte C. Q[ui admit]ti, quando non pet. par. peten., vnde liberi, De collat., De testam., De her[ed]. institu.[4]), In legibus, vbi Bar.[5]) tradit Theoricas & distinctiones plu[ra] complectentes ob idque eas claues totius materiae appellat.

verloren, auf bestimmte Zeiträume einzuschränken und doch zugleich möglichst inhaltreich zu machen. Vgl. Stintzing, Gesch. der deutschen Rechtswissenschaft I (München und Leipzig 1880) S. 75 ff.

[1]) Man möchte übersetzen: Nach dem Feierabendsläuten, was aber natürlich nicht zu mane paßt. Vgl. pulsare ad choream, p. vesperas in den Epistolae obscurorum virorum.

[2]) Decretalium Gregorii IX lib. 1 tit. 2 de constitutionibus, 3 de rescriptis, 4 de consuetudine, 29 de officio et potestate iudicis delegati, 31 de officio iudicis ordinarii, 33 de maioritate et obedientia, 41 de in integrum restitutione, lib. 2 tit. 1 de iudiciis, 2 de foro competenti, 4 de mutuis petitionibus, 6 ut lite non contestata non procedatur ad testium receptionem vel ad sententiam definitivam, 12 de causa possessionis et proprietatis, 13 de restitutione spoliatorum, 14 de dolo et contumacia, 19 de probationibus, 20 de testibus et attestationibus, 22 de fide instrumentorum, 24 de iureiurando, 25 de exceptionibus, 26 de praescriptionibus, 27 de sententia et re iudicata, 28 de appellationibus, recusationibus et relationibus.

[3]) Nicolaus de Todeschis gen. Panormitanus. Vgl. Georg Voigt, Die Wiederbelebung des klass. Altertums I 346, II 483, Stintzing I 33, 249, Enders I 261, VIII 299.

[4]) Digestorum lib. 1 tit. 21 de officio eius, cui mandata est iurisdictio, 2 Quod quisque iuris in alterum statuerit, ut ipse eodem iure utatur, 11 Si quis cautionibus in iudicio sistendi causa factus non obtemperauerit, 3 Si quis ius dicenti non obtemperauerit, 8 Qui satisdare cogantur vel iurato promittant vel suae promissioni committantur; Codicis lib. 2 tit. 1 de edendo, 2 de in ius vocando, 3 de pactis, 4 de transactionibus, 13 de procuratoribus, lib. 3 tit. 1 de iudiciis; Digestorum lib. 39 tit. 1 de operis novi nunciatione, 2 de damno infecto et de suggrundis et protectionibus, lib. 41 tit. 2 de adquirenda vel omittenda possessione, 3 de usurpationibus et usucapionibus, lib. 42 tit. 1 de re iudicata et de effectu sententiarum et de interlocutionibus; Codicis lib. 6 tit. 9 qui admitti ad bonorum possessionem possunt et intra quod tempus, 10 quando non petentium partes petentibus adcrescant, 14 unde liberi, 20 de collationibus, 23 de testamentis et quemadmodum testamenta ordinentur, 24 de heredibus instituendis et quae personae heredes institui non possunt.

[5]) Bartolus. Vgl. Voigt II 134, 484, Stintzing I Reg. s. v., Enders VIII 299 f.

Digitized by Google

Deinde habebitur iterum Iuris Canonici lectio pro cognitione Iuris noui In Sexto & Clementinis Aestate Octaua, Hyeme Nona In locis difficilioribus & magis quottidianis De constitu., De Rescript., De off. De leg., De off. ordin., De pact., De procur., De arbit., De Iudic., De foro Compe., De Iura. calum., De restit. spoliat., De confess., De testi., De iureiu., De except., De prescript., De senten. & re iud., De appella., De preben., De senten. excommunica., De verb. sig.[1]) etc. alijs, pro vt ratio temporis patietur, presertim in capitulis, que sunt facta propter diuersas opiniones ortas inter Commentatores antiquarum Decretalium.

LECTIONES POMERIDIANAE

In Iure Ciuili hora Secunda fiet lectio PRIMO ANNO In prima parte Inforciati Soluto matri., De libe. & posthu., De vulg. & pupill., De acquir. hered. SECVNDO In secunda parte ff. veteris Si cer. pet., de Iure iuran., de in litem iuran., de condict. ob causam, de Condict. indebiti.

TERTIO ANNO In secunda parte Inforciati de lega. primo, de re. dub., de condi. & decuran., Ad L. Falcidiam, Ad senatus consult. Trebellia.

QVARTO In secunda parte ff. Noui de verb. oblig., de pub. Iud., de Accusat.[2])

Hora insequenti Tertia Iterum Iuris Canonici lectio in Tertio & Quinto Decretalium PRIMO de praeben., de institu., de concess. praeben., de precarijs, de commod., de deposito. SECVNDO De Testam., de sepultu., de iure patro., de censib., de immunita Ecclesia. TERTIO Anno de accusat., de heret., de homicid., de adult., de vsuris. QVARTO de cri. fal., de excess. Praela., de priuileg., de purg. Cano., de sen. excommunica.[3]) Ita vt ad comparandam vtriusque Iuris scientiam nihil plane de-

---

[1]) Sexti decretalium lib. 1 tit. 2 de constitutionibus, 3 de rescriptis, 14 de officio et potestate iudicis delegati, 16 de officio ordinarii, 18 de pactis, 19 de procuratoribus, 22 de arbitris, lib. 2 tit. 1 de iudiciis, 2 de foro competenti, 4 de iuramento calumniae, 5 de restitutione spoliatorum, 9 de confessis, 10 de testibus et attestationibus, 11 de iureiurando, 12 de exceptionibus, 13 de praescriptionibus, 14 de sententia et re iudicata, 15 de appellationibus, lib. 3 tit. 4 de praebendis et dignitatibus, lib. 5 tit. 10 de sententia excommunicationis, suspensionis et interdicti, 11 de verborum significatione.

[2]) Digestorum lib. 24 tit. 3 soluto matrimonio dos quemadmodum petatur, lib. 28 tit. 2 de liberis et posthumis, heredibus instituendis vel exheredandis, 5 de vulgari et pupellari substitutione, lib. 39 tit. 2 de adquirenda vel omittenda hereditate, lib. 12 tit. 1 de rebus creditis, si certum petetur, et de condictione, 2 de iureiurando sive voluntario sive necessario sive iudiciali, 3 de in litem iurando, 5 de condictione ob turpem vel iniustam causam, 6 de condictione indebiti, lib. 30 tit. 1 de legatis et fideicommissis 1, lib. 34 tit. 5 de rebus dubiis, lib. 35 tit. 1 de conditionibus et demonstrationibus et causis et modis eorum, quae in testamento scribuntur, 2 ad legem Falcidiam, lib. 36 tit. 1 ad senatus consultum Trebellianum, lib. 45 tit. 1 de verborum obligationibus, lib. 48 tit. 1 de publicis iudiciis, 2 de accusationibus et inscriptionibus.

[3]) Decretalium Gregorii IX lib. 3 tit. 5 de praebendis et dignitatibus, 7 de institutionibus, 8 de concessione praebendae et ecclesiae non vacantis, 14 de precariis, 15 de commodato, 16 de deposito, 26 de testamentis et ultimis voluntatibus, 28 de sepulturis, 38 de iure patronatus, 39 de censibus, exactionibus et procurationibus, 49 de immunitate ecclesiarum, coemeterii et rerum ad eas pertinentium, lib 5 tit. 1 de accusationibus, inquisitionibus et denunciationibus, 7 de haereticis, 12 de homicidio voluntario vel casuali, 16 de adulteriis et stupro, 19 de usuris, 20 de crimine falsi, 31 de excessibus praelatorum et subditorum, 33 de privilegiis et excessibus privilegiatorum, 34 de purgatione canonica, 39 de sententia excommunicationis.

Digitized by Google

esse poterit aut desyderari. Nam & Institutiones singulis annis leguntur Et praeterea Quartus Decretalium, Tres libri C. & Vsus feudorum cum a doctoribus tum a Licentiatis & Baccalaureis subinde enarrari solent.

Disputationes habentur deinceps singulis fere mensibus Et in materia, quae in Lectione examussim est ventilata, quo scholastici studiosi se exercere poterunt foelicissime.

Facultas Medica[1])

Quam necessarius sit in vrbe peritus Medicus, ex hoc conijcere licet, quod Augustus Caesar caeteris artium Doctoribus expulsis solos Medicos vrbe detinuit[2]), Sine quibus nec Resp. nec vlla hominum aetas salua esse potest, Cum hi ciuibus sanitatem, qua nihil praestantius, et animi vigorem ad sacra reip. offitia obeunda restituunt. Sine quibus morbi, truculentissimi corporum hostes, ciues prosternunt. Quippe vt bonus Imperator ciues ab hostibus eripit & insidiatores abigit, ita Medicus a multo atrocioribus humanae sanitatis hostibus ciues liberat eosque iam semianimes ex Plutonis faucibus eripit. Adde, quod & totam Illiriam Hippocrates medicatis ignibus a pestilitate vindicauit.[3]) Vt nostrum quoque Gymnasium huiusmodi homines pro[ferret], Illustriss. Princeps ac Dux GEORGIVS, vt totus medicinae cursus triennio perfecte doceretur, ordinauit modo subscripto.

Mane hora Septima in hyeme, in aestate vero sexta legetur Cursus Medicinae Theoricae triennioque finietur. PRIMO ANNO Primus Canon Auicennae cum enarratione Jacobi Foroliuiensis[4]), SECVNDO ANNO Liber Microtechni seu artis paruae Galeni cum expositione Trusiani[5]), TERTIO Liber Aphorismorum Hippocratis cum commento Galeni & Jacobi[6]) dubijs.

HORA PRIMA POMERIDIANA

Cursus Medicinae practicae enarrabitur pariterque triennio finietur. ANNO PRIMO liber novus Rasis[7]) ad Almansorem de aegritudinibus a capite ad pedes cum declaratione Arculani[8]), ANNO SECVNDO Fen prima quarti[9]), quae est de febribus

---

[1]) Das Vorlesungsverzeichnis der medizinischen Fakultät ist von dieser selbst entworfen und vom Herzog unter dem 8. April 1519 gebilligt worden (Cod. dipl. Sax. reg. II 11 Nr. 261 und dazu Geß, S. 88).

[2]) Vgl. Suet. Aug. 42, Orosius VII 3, 6.

[3]) Theriaca ad Pisonem c. 16.

[4]) Giacomo della Torre aus Forli † 1413 (Häser, Lehrbuch der Gesch. der Medizin[3] I 706).

[5]) Torrigiano de Torrigiani, lebte von 1306—1311 in Paris und kehrte dann nach Bologna zurück (Häser, S. 702 f.).

[6]) Jacobus, Sohn des Hesychius, comes archiatrorum zu Konstantinopel unter Kaiser Leo dem Thracier (457—474) (Häser, S. 455 f.).

[7]) Rhazes † 923 oder 932. Das neunte Buch des Ketaab altib Almansuri (Liber medicinalis Almansoris), welches die Pathologie enthält, 'wurde im Abendlande häufig kommentiert und noch sehr lange akademischen Vorlesungen zugrunde gelegt' (Häser, S. 568 ff.).

[8]) Giov. d'Arcoli (Arculanus, Herculanus) aus Verona (um 1450), Prof. in Bologna und Padua (Häser, S. 714).

[9]) Des Avicenna El-Kanûn fi't-Tib (Canon medicinae) enthält fünf Bücher, deren jedes wieder in Unterabteilungen (Funûn, Fen, Tractatus, Summa, Caput) zerfällt (Häser, S. 585).

Digitized by Google

cum adnotamentis Gentilis[1]), TERTIO ANNO Fen quarta primi, quae est de medicatione in vniuersali cum Dini[2]) vel Vgonis[3]) expositione.

HORA TERTIA Doctores in facultatem Medicorum assumpti legere volent, quorum vnus hoc semestri leget prognostica Hippocratis.

ANATHOMIA siue corporis insectio singulis annis corpore exanimi oblato habebitur, Sine qua perfecta morborum & humanae constitutionis cognitio mutila est.[4])

Disputationis exercitia non desunt.

Anno domini M. D. xix.

Facultas Artium[5])

Cum Philosophia, vt Cicero ait, nullum bonum optabilius, nullum prestantius neque mortalium generi datum sit nec deorum concessu aut munere dabitur vnquam, vt illo quoque potiamur, Aristo. ducem selegimus. Quem scientia rerum, scriptorum copia, eloquendi suauitate et inuentionum acumine Fabius commendat. Non illius interpretum somnia aut intricatas questiones interpretabimur, Cum miserrimi sit ingenij (vt Seneca ait) ex commentarijs tantum sapere, In quibus neglecto Aristotelis sensu de lana (vt aiunt) caprina contendunt Sophistae, Sed illius opera partim ab Argyropylo[6]), partim ab Augustino Nypho[7]) et Hermolao Barbaro[8]), Theodoro Gaza[9]) tralata enucleabuntur ordine subscripto.

Accurata lectionum facultatis ingenuarum artium Ordinatio singulis horis ingeniorum varietati diuersoque studio & aetatibus accommodata.

HORA SEXTA MATVTINA

Legetur per annuum Solis curriculum Metaphysica Aristotelis a Bessarione[10]), Peripateticae et Academicae philosophiae consultissimo, Romanae ecclesiae Cardinale et erudito Graeciae alumno, adeo perite & bona fide latio donata, vt a Graecis Aristotelis exemplaribus et sententijs ne ad transuersum quidem vnquam diuertisse videatur.

---

[1]) Gentile von Fuligno (Gentilis Fulgineus, de Gentilibus), Prof. zu Bologna, Perugia, Padua † 1348 (Häser, S. 750 f.).

[2]) Dino di Garbo † 1327, Professor zu Bologna, Siena, Padua und Florenz (Häser, S. 701 f.).

[3]) Ugone Bencio (Hugo Bencius) aus Siena, zuletzt Professor zu Padua, dessen Blütezeit unter Papst Eugen IV. (1431—1447) zu setzen ist (Häser, S. 751).

[4]) Schon 1502 hatten die Leipziger Mediziner nach einer Anatomie verlangt, 1511 und Ende 1518 oder Anfang 1519 wiederholten sie diesen Wunsch. Diesmal hatten sie also Erfolg (gegen Geß, S. 45 Anm. 3), und es hat nicht erst Dr. Heinrich von Stromer von Auerbach 1524 als Dekan die Anatomie eingeführt (gegen Wustmann, Der Wirt von Auerbachs Keller, Leipzig 1902, S. 7). Von den deutschen Universitäten gingen mit Einführung der Anatomie Prag und Wien voran. Tübingen erhielt 1482 von Sixtus IV. das Recht, Sektionen vorzunehmen (Häser, S. 746).

[5]) Vgl. dazu den Entwurf Cod. dipl. Sax. reg. II 11, Nr. 279 und dazu Geß, S. 89 f.

[6]) Giovanni Argyropulos aus Konstantinopel. Literatur über ihn bei Pastor, Gesch. d. Päpste II 3. u. 4. Auflage, S. 663 Anm. 1.

[7]) Agostino Nifo. Vgl. Pastor IV 1, S. 470.

[8]) Ermolao Barbaro. Vgl. Pastor II 81. 337 f.

[9]) Theodor Gaza aus Thessalonich. Literatur über ihn bei Pastor I 535 f. Anm. 3.

[10]) Über ihn vgl. zuletzt die Monographie von R. Rocholl, Leipzig 1904.

Digitized by Google

EADEM HORA

Sed quo reconditi aliarum artium aditus per Dialecticam mediae classis auditoribus pateant, In aestate legentur Isagogae PORPHIRII[1]), Categoriae ARISTOTELIS Et post GILBERTVM Porrectanum[2]) ab Hermolao Barbaro tralatum In hyeme libri Perihermenias Aristotelis ab Agyropylo eleganti & concinno tralationis charactere illustrata, Deinde B. Thomas de paralogismorum argutijs, expedita medij syllogistici inuentione ac multifaria Syllogismorum potestate et Modalium propositionum formatione & peculiaribus proprietatibus.

EADEM HORA

Ne erudita & grauis philosophiae naturalis maiestas et obstrusa eruditio in primo Aristotelicae philosophiae vestibulo Tyronum ingenia obruat vel deterreat, per dominum Albertum facillimo tramite totam Aristotelis Physicen complectentem ad capessenda difficilia dogmata et naturae arcana erudientur.

HORA OCTAVA

Legentur dedita opera octo libri Aristotelis de Physico auditu in tralatione Augustini Nyphi, qui ad Argyropyli leporem adeo spectata Interpretis fide adspirauit, vt ipse Graecus a Graeco Aristotele defecisse haudquaquam calumniari possit.

SVB EADEM HORA

Cum exercitio cuncta (vt Fabius ex Platonis sententia ait) conualescant, Dominus Decanus in artibus exercitia legendo et disputando cum Magisterij et Baccalaureatus candidatis celebrabit.

SVB EADEM HORA

Cum inertis, vt Cicero ait[3]), sit ingenij riuulos consectari et fontes rerum negligere, legetur PRISCIANVS[4]), ex quo Neotericorum grammaticorum riuuli scaturiuerunt.

HORIS POMERIDIANIS, Hora Vndecima

Ne Dialectices Tyrones perplexis secundarum & primarum intentionum[5]) quaestionibus aut plane illis Scotinis[6]) Formalitatum Maeandris[7]) & Crysippaeis[8]) Soritarum[9]) nodis a Dialectica ingeniorum cote & artium Magistra deterreantur, legentur septem Tractatus Petri Hispani[10]), qui relictis ambagibus auditores facili via in

[1]) Geb. 232 oder 233, gest. um 304 n. Chr. Überweg-Heinze I[8] 348 f.

[2]) Gilbert de la Porrée, 1142—1154 Bischof von Poitiers. Überweg-Heinze II[8] 205 f.

[3]) De or. II 117.

[4]) Priscianus Caesariensis, lehrte im VI. Jahrh. zu Konstantinopel die lateinische Sprache, schrieb 'Institutiones grammaticae'. Vgl. Böcking VII 446.

[5]) 'Die Intentionen sind die zum Denkbewußtsein erhobenen Vorstellungen. Sie zerfallen in zwei Gruppen: die intentiones primae, die auf der Wahrnehmung der Einzeldinge beruhenden Vorstellungen, und die intentiones secundae, die begrifflichen Formen des Denkens, welche aus den Einzeldingen nicht resultieren können, die formalen Bedingungen, unter denen das Wirkliche denkbar ist' (Barge, Karlstadt I 12).

[6]) Skotinos, der dunkle, Beiname des Heraklit.

[7]) Vgl. dialecticae gyri atque maeandri Gell. XVI 8, 17.

[8]) Chrysippeus Adj. zu Chrysippus (aus Tarsus oder Soli in Cilicien, stoischer Philosoph).

[9]) Sorites Häufelschluß, der durch Anhäufung der Gründe gebildete Trugschluß.

[10]) Vielleicht der spätere Papst Johannes XXI. (1276—1277), vgl. Realenzyklopädie für Theol. und Kirche IX 267, Böcking VII 393.

Digitized by Google

Dialecticae penetralia ducet, ne in illis vltra aetatem velut apud Syrenicos Scopulos consenescant.

SVB EADEM HORA

Cum Aristoteles dux Peripateticorum Isocratis exemplo motus Philosophicis disputationibus Oratorias Theses accommodauerit, Ne & hoc negligatur, in aestate legetur CICERO ad Herennium[1]), In hyeme tres libri Ciceronis de Oratore Q. Fratri nominatim dicati, In quibus Cicero Ciceronem vicisse Hieronymo videtur.

SVB EADEM HORA

Themistius[2]) de physica auscultatione aestiuo semestri legetur, In Hyeme vero tres libri Themistij de Anima interpretabuntur, quos Hermolaus barbarus Aquilegiensis patriarcha graece latineque iuxta et vndecunque doctus tam scite & eleganter transtulit, vt Barbaro nemo sit minus barbarus, nemo in hac materia facundior & graeco Themistio latinior.

HORA PRIMA,

Cum sine Dilectica [!], locorum & Syllogismorum peritia Oratorum, Philosophorum & Iurisconsultorum disputationes vacillent, In aestate legentur libri Posteriorum Analyticorum Aristotelis in tralatione Argyropyli, In Hyeme octo libri Topicorum.

EADEM HORA

Ne maiorum ingenia prętereantur, In aestate legentur libri Aristo. de sensu & sensato, de memoria & reminiscentia, de Somno & vigilia, de longitudine & breuitate vitae &c., Hiberno vero tempore libri Aristo. de generatione & corruptione Interprete Augustino Nypho & B. Thomas de ente & essentia, ne facilis ad Metaphysicam aditus desit.

EADEM HORA

Cum Orator nascatur et natura illius arte perficiatur, legentur Oratoriae F. Quintil. Institutiones acri iudicio & ingeniosa verborum parsimonia elucubratae, Quibus futurum Oratorem ab infantiae incunabulis ad vltimum torrentis facundiae fastigium & boni viri apicem excolit et euehit.

HORA SECVNDA

Porro, cum animae et coeli contemplatio sit summa suiipsius cognitio et sapientia (vt Plato in Alcibiade refert[3])), ne et huius expertes Scholastici reddantur, in aestate legentur tres Aristo. Libri de anima interprete Argyropylo, Hiberno semestri Libri Aristo. de Coelo et mundo in tralatione Augustini Nyphi Suessani et Auerroes de substantia orbis.

EADEM HORA

Cum Plato Mathematicae ignaros ab Academiae aditu abegerit[4]), ne illius inscitia ab Aristotelis sui discipuli Liceo philosophiae alumni arceantur, Primo anno legetur

[1]) Über diese Cicero zugeschriebene Rhetorik vgl. Teuffel-Schwabe, Gesch. der röm. Literatur[5] § 162, Schanz, Gesch. der röm. Literatur I[2] 387 f.

[2]) Geb. um 317, gest. nach 387 n. Chr., vgl. Überweg-Heinze, Gesch. der Philos. I[8] 352 f.

[3]) Vgl. Alc. I 132. [4]) μηδεὶς ἀγεωμέτρητος εἰσίτω, Pythagoras?

Digitized by Google

Arithmetica communis, Sphera communis Ioannis de sacrobusto[1]) cum applicatione ad Cosmographiam Pomponij Melae[2]) et in hiberno tempore perspectiua communis, Altero anno Euclides, Theoricae Planetarum cum tabulis resolutis.

EADEM HORA

Ne Poetis, Oratoribus, Iurisconsultis & concionatoribus sententiarum supellex desit, sine qua verba nihil ponderis, ornatus & efficatiae habent, eadem hora de virtutibus et moribus, sine quibus splendor artium obsolescit, legentur Primo anno Libri Ethicorum Aristo. & Economicorum, vt scite ita venuste ab Agyropylo Latio donati, Sequenti anno Libri Politicorum Argyropylo [handschriftlich korrigiert: Aretino] interprete, magna moralia Aristotelis a Georgio Valla[3]) illo Polihistore perbelle tralata.

HORA QVARTA

Cum succiplenam adolescentum indolem diuus Augustinus Virgilianis versibus imbuendam suadeat et Fabius Comicorum sales venusto lepore adolescentum sermonem decorare tradet, Ne haec ętas neglecta videatur, Legetur Terentius, Horatius in Epistolis, Vir. in Enei.[4])

Atqui, cum Philosophus vates arcanorum naturae conscius magna studij affinitate Medico deuinctus ad medicinam velut ad scopum siue finem sua studia commodet, ne laboris euentu frustretur, huius ordinationes et Philosophi finem, PROBLEMATA Aristo. ab Theodoro Gaza spectata fide, terso & elimato sermonis lepore tralata excipient.

Et ne festis quoque diebus Iuuentus ipsa ingenium condecorare penitus cesset, ad horam Secundam ei duo Ciceronis Epistolarum libri legentur.

Omnibus omnia gratis.

Mane antelucano tempore & ante prandium Hora quarta, quinta, septima, Post prandium Hora decima, duodecima, Tertia, Quarta dominis Magistris in omnifaria eruditione legere copia datur.

[Darunter handschriftlich: De stipendio Ilustriss. P. ac D. Georgij grammatica Theodori Gaze et non vulgaris grece lingue auctor interpretabitur.][5])

ANHANG

Nachdem am 8. April 1519 die vom Herzog verfügte neue Studienordnung von der Universität angenommen worden war, wurden am 14. April die Lektionen

[1]) Ioannes de Sacro Bosco aus Holywood (jetzt Halifax), Yorksh. oder bei Dublin, nach anderen aus Nithsdale, Schottland, studierte in Oxford, wurde später Lehrer der Mathematik zu Paris, gest. 1244 oder 1256.

[2]) Geograph aus Spanien im I. Jahrh. n. Chr., schrieb De situ orbis libri III.

[3]) Lies: Laurentio Valla. Vgl. Pastor I 532 ff.

[4]) Schon der 1511 vertriebene Ästikampian hatte den Vergil, Horaz, Plautus behandelt (Geß, S. 54). Aus der Stadtkassenrechnung 1514/15 ergibt sich ferner, daß Johann Lange aus Löwenberg in Schlesien 'und andere magistri und studenten Comediam terencij, eunuchen genant, uf dem rathauß uf allerman vastnacht' (Invocavit) gespielt haben (ebd. S. 54 f. Anm. 21).

[5]) Mit dem vom Herzog Georg gestifteten Stipendium ist wahrscheinlich das Geld gemeint, das er 1516 spendete, um Richard Crocus, der einen Ruf nach Böhmen erhalten hatte, wenigstens noch ein Jahr in Leipzig festzuhalten (Geß, S. 56). Das griechische Exegeticum hielt natürlich Mosellan, der schon 1516 über Homer, Hesiod, Theokrit gelesen hatte (Geß, S. 57 Anm. 27).

Digitized by Google

verteilt.[1]) Dabei fiel dem Magister Franz Richter aus Hainichen[2]) die Vorlesung über die Ethik des Aristoteles zu. Es war Sitte, daß der Buchdrucker und Buchhändler, der die für die betreffende Vorlesung von den Studenten gebrauchte Schriftstellerausgabe zu verkaufen hatte, eine von den Dozenten verfaßte Einladung druckte und an die Interessenten verteilen ließ.[3]) Ein Exemplar der Zettel, die Martin Landsberg in Leipzig[4]) damals für diese Vorlesung über aristotelische Ethik druckte, ist jüngst ebenfalls in der Zwickauer Ratsschulbibliothek ans Licht gekommen. Wie in anderen Bibliotheken so hat man auch hier damit begonnen, die den Innenseiten von Einbanddeckeln alter Sammelbände aufgeklebten Blätter abzulösen, und hat dabei außer zahlreichen Praktiken, Kalendern usw. auch ein Quartblatt gefunden, das auf der einen Seite einen großen St. Christophorusholzschnitt, auf der anderen den folgenden Druck aufweist:

Magister Franciscus Richter
de Henchen Lectori

Non ignoras, candide Lector, eam esse Oratoris vim preclaram illam, propter quam admirabilis est, vt omnium rerum, virtutum, officiorum omnisque Nature, que mores hominum, que animos, que vitam continet, originem, vim mutacionesque teneat. hec vnde sit Oratori petenda nisi ex Academia vel ex Aristotele, non video. Porro cum ad Iura, leges, Sanctiones, instituta populorum genciumque intelligenda nihil sit tam vtile quam virtutes Morales, ex quibus hec omnia quasi fluxerunt, perdiscere ex laudatissimo nostri Gymnasij instituto consulturus et Eloquencie et iurium[!] legumque candidatis Ethicorum libros hoc anno vobis magnam[!] fide diligenciaque prelegam ab Argyropilo ex Aristotele greco commode et latinissime translatos. Vale et doctrine mores coniunge!

Post Nundinas significaturus horam.

Omnibus Gratis.

Exemplaria Vendit Baccalaureus Martinus Herbipolensis.

[1]) Matrikel II 537 f.

[2]) 'Franciscus Richter de Heynigen' S. 1497 immatrikuliert, S. 1501 bacc., W. 1506 mag. artium, aber erst am 9. Juni 1517 assumptus ad consilium facultatis artium.

[3]) Mehrere solcher Kolleganzeigen habe ich nach Exemplaren der Zwickauer Ratsschulbibliothek im Neuen Archiv XIX (1898) S. 108 ff. veröffentlicht.

[4]) Vgl. über ihn Haußleiter, Neue kirchl. Zeitschrift XIV (1903) S. 83.

Digitized by Google

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Budde, Gerhard, Geschichte der fremdsprachlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen von 1812 bis auf die Gegenwart. Halle, Buchhandlung des Waisenhauses 1905, 176 S. — Zur Reform der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen, Halle, ebenda 1906. 56 S.

Die beiden Schriften, die schon mehrfach in den Fachzeitschriften besprochen worden sind (eine der letzten literarischen Lebensäußerungen des unvergeßlichen Oskar Weißenfels hat ihnen gegolten) steuern auf das Ziel zu, eine gründliche Reform der schriftlichen fremdsprachlichen Arbeiten herbeizuführen, und stehen in dem Verhältnis zueinander, daß die erste von ihnen für die zweite die historische Begründung bringen und damit den Beweis liefern soll, daß die in der zweiten Schrift vorgeschlagenen Reformen und am Schlusse angefügten Leitsätze sich gewissermaßen als selbstverständlich und in der Entwicklung der Dinge liegend ergeben.

Gegen die eingeschlagene Methode, wenn sie sich nicht als eine *petitio principii* herausstellt, ist nichts einzuwenden: ja Referent kann den Wunsch nicht unterdrücken, daß dieser von Paulsen immer wieder von neuem empfohlene Weg in den Erörterungen von Schulangelegenheiten, und zwar besonders von den Reformern, viel öfter eingeschlagen werden möchte. Denn wenn man (auch in Schuldingen) eine Einrichtung so bespricht, daß sich die Dinge genetisch entwickeln und man aus dem Gewesenen das Gewordene zu begreifen und das Werdende zu erkennen und bestimmen sucht, dann wird wohl mancher Himmelstürmer sich besinnen.

Daß nun Budde sich dieser selbstverständlichen historischen Forderung bewußt gewesen ist und sich überall sie zu befolgen bestrebt war, erkennt Referent ausdrücklich an. Daß er sie nicht voll erfüllt hat, liegt einmal daran, daß er nicht leidenschaftslos dem Thema gegenüber ist (das könnte ja auch nur ein außerhalb der Praxis Stehender und soll kein Vorwurf sein), und zweitens daran, daß er das Material für seinen Stoff nicht allseitig herangezogen hat.

Für diesen zweiten Punkt sind besonders zwei Momente hervorzuheben. Es liegt uns ein deutsch geschriebenes Buch vor, das die Geschichte der fremdsprachlichen schriftlichen Arbeiten an den höheren Knabenschulen zu besprechen sich vorgesetzt hat. Damit wird (trotz der Bemerkung im Vorwort) der Schein erweckt, als wenn sich das Gesagte auf das ganze Deutschland bezöge und das ganze Deutschland dieselben Forderungen als Schlußfolge ziehen müßte. Darum möchte Referent feststellen, daß es in den Titeln beider Schriften heißen muß: in den höheren Knabenschulen Preußens; denn die übrigen deutschen Staaten mit ihren oft recht abweichenden Einrichtungen sind kaum hier und da mit einem Worte gestreift. Es muß dieser Mangel ausdrücklich festgestellt werden, weil sich immer mehr in Schulgeschichte und Schulmethodik diese falsche Ausschließlichkeit zeigt, die Deutschland sagt und Preußen meint, und die deshalb um so mehr zu beklagen ist, weil sie althistorische Zusammenhänge einfach ignoriert, und weil sonst sehr beachtenswerte Arbeiten ohne Not der Gefahr einer gewissen Einseitigkeit, die eben in der Unvollständigkeit ihren Grund hat, sich aussetzen.

Ein zweiter Mangel, der zu erwähnen sein möchte, ist der in der Auswahl der Quellen liegende. Daß in schulgeschichtlichen Dingen die vorhandene gedruckte Literatur, soweit sie theoretisch die behandelte Frage erörtert, nämlich einer-

Digitized by Google

seits die Gesetze mit ihren Motiven und Erläuterungen, und anderseits die daran geübte, ebenfalls gedruckte, Kritik eine große Rolle spielen, ist selbstverständlich: die von Budde über die preußischen höheren Schulen beigebrachte Materialiensammlung ist sehr ausführlich und sucht auch nach beiden Seiten hin dem Stoffe gerecht zu werden und das Für und Wider zu registrieren (freilich würde man lieber die Zitate selbst lesen, als die vielen in indirekter Rede gegebenen Auszüge). Aber für die historische Kenntnis und Erkenntnis kommt auch noch ein anderer Faktor in Frage, nämlich die genaue Erforschung des jeweilig gewesenen oder noch bestehenden Usus. Dieser aber zeigt sich im sprachlichen Unterrichte auf dem behandelten Gebiete einmal in einer kritischen Erörterung der hauptsächlichsten Lehr- und Übungsbücher, und zweitens in den für die schriftlichen Arbeiten geforderten Leistungen und den Maßstäben, nach denen die letzteren beurteilt und für 'genügend' angesehen worden sind, oder nicht. Daß die Erforschung und Erledigung dieses zweiten Teiles der Aufgabe sehr viel mühsamer ist als die der ersten, weiß Referent sehr wohl; ebenso, daß es oft zum Verzweifeln schwierig ist, Material für die jeweiligen Leistungen und die ihnen widerfahrene Beurteilung zu finden. Aber unmöglich ist die Leistung nicht; an einigen Schulen hierzulande ließe sich speziell für Sachsen das Material reichlich beschaffen und Referent hält es für ganz gewiß, daß die bloße Beurteilung der 'Gesetze und Motive' ohne dieses Korrelat der jeweiligen Ausführung der Gesetze etwas Einseitiges bleibt, und auch, daß manche Behauptung, die sich nur auf die Betrachtung der Gesetze gründet, viel von ihrer Zuversichtlichkeit verlieren würde, wenn man die dazu gehörigen Beispiele und Belege aus der Praxis damit vergleicht. Nun sind zwar alte Grammatiken und Übersetzungsbücher, ehemalige Examenarbeiten und Pensahefte und ähnliche Denkmäler vergangenen Schulfleißes keine kostbaren Schätze, aber für den Schulgeschichtschreiber haben sie ebensogut ihren kulturhistorischen Wert wie die Gewandfibeln aus der Hallstätter Zeit für den Prähistoriker. Sie müssen mit herangezogen werden, wenn man ein wirklich vollständiges und zuverlässiges Bild gewinnen will. Daß auch Budde die Notwendigkeit der Berücksichtigung dieser Seite seines Themas gefühlt hat, geht meines Erachtens daraus hervor, daß er so oft gegen den jetzt üblichen Usus der Beurteilung schriftlicher Arbeiten kämpft. Es handelt sich hierbei um die Feststellung des Prädikats 'Genügend' (3) für eine Arbeit, für dessen Erlangung er mehrfach fordert, daß man es bis zu fünf grammatischen Fehlern anwenden soll — eine Strenge, die anderwärts nicht besteht. Gerade die Behandlung dieses Usus ist übrigens ein charakteristischer Beleg dafür, wie unvollständig das Buch ist und welche Verwirrung es dadurch hervorrufen kann. Denn der geübte strenge Usus muß ja von einem Lehrer, der die Sache nicht kennt, als in ganz Deutschland vorhanden vorausgesetzt werden. Das ist aber keineswegs der Fall, sondern dieser Usus herrscht eben nur in Preußen.

Wenn Referent nach diesen Vorbemerkungen sich nun zur Sache selbst wendet, d. h. zunächst zu der vorliegenden historischen Leistung, so soll es gern anerkannt werden, daß der Verfasser, der ja kein Anhänger des philologischen Humanismus, weder in seiner alten, noch in seiner neuen Gestalt ist, sein Thema in den oben angezeigten Grenzen mit großer Gründlichkeit und offenbarem Streben nach möglichster Gerechtigkeit behandelt hat. Ja, man kann wohl sagen, daß gar viele Beobachtungen und Anmerkungen des Verfassers recht treffend sind (ich rechne dahin vor allem die klare Gesamtdisposition des Buches), und daß man, besonders in der Zusammenfassung des Materials, manches von ihm lernen kann. Es ist fast zu bedauern, daß nicht auch einmal ein Altphilolog ein so schönes und zeitgemäßes Thema vorgenommen und ihm von seinem Standpunkte aus zur Darstellung verholfen hat. Leider ist aber unter den Altphilologen der schulhistorische Sinn, der uns nicht zum wenigsten helfen kann, unsere Methodik im Latein und Griechischen besser zu fundieren und weiter auszubauen, zu wenig entwickelt, und leider wird noch zu

Digitized by Google

oft auch dieser wissenschaftlichste Teil der Pädagogik zugleich mit den anderen dieses Gebietes abgelehnt.

Kommen wir nun schließlich zu den Forderungen, die aus dieser historischen Begründung für Preußen hervorgehen, so muß man zunächst feststellen, daß Budde auch als Neuphilologe gerecht genug ist, dasselbe, was dem Latein und Griechisch recht sein soll, auch für Französisch und Englisch als billig anzusehen: es fragt sich nur, ob es praktisch auch ausführbar ist. Der Referent ist allerdings in diesen Dingen weit konservativerer Gesinnung und möchte nicht, daß auf der Oberstufe der Gymnasien mit einem Schlage alle Scripten und Extemporalien (also Hinübersetzungen) verschwänden, um dafür nur freie Arbeiten oder Herübersetzungen aus der fremden Sprache eintreten zu lassen; schon um deswillen nicht, weil damit nicht, wie man vielfach meint, für die Schüler eine Erleichterung geschaffen wird. Diese letzte Begründung für die Abschaffung der Hinübersetzungen ist zwar völlig unzutreffend, aber so unendlich häufig wiederholt worden, daß sie im Publikum fast ebenso zum Axiom geworden ist wie die Überbürdung. Hierzulande wenigstens haben wir oft bei den Herübersetzungen aus dem Griechischen in Prima die Erfahrung machen müssen, daß trotz sorgfältigster Auswahl des Stoffes und möglichster Beseitigung aller sprachlichen und sachlichen Schwierigkeiten die Arbeiten der Schüler doch öfters ganz unvorhergesehene Mißerfolge zeigten. Denn bei der Lösung einer solchen Aufgabe kommen außer den sprachlichen Kenntnissen noch zwei andere geistige Funktionen in Betracht: die Kraft, ein größeres Ganze zu übersehen, und die sprachliche Akkuratesse im deutschen Ausdruck. Beide Fähigkeiten sind aber weit seltener vorhanden als die anerzogene Fähigkeit, bis ins einzelne getreu in die fremde Sprache hinüberzusetzen. Auch kommt bei den Herübersetzungen der begabte Faulpelz oft weit leichter ans Ziel als der treue Arbeiter, was auf einer Schule, die nicht bloß vorhandene Anlagen bilden, sondern auch arbeiten lehren will, als keineswegs wünschenswert erscheint.

Ferner erscheint es dem Referenten doch fraglich, ob alle die von Budde gestellten Forderungen auch ausführbar sind. Man hat öfter den Eindruck, als ob dem Verfasser bei der Formulierung seiner Forderungen unwillkürlich der Gedanke an das ihm zunächst liegende Französisch und Englisch vorgeschwebt hat, den er dann auf die klassischen Sprachen übertrug. Vom altphilologischen Standpunkte aus erscheinen die von Budde verlangten 'Inhaltsangaben und freien Darstellungen in der fremden Sprache' nur für das Latein möglich oder denkbar. Für das Griechische ist man wohl selbst zu den Zeiten des stilistischen Formalismus bescheidener gewesen und hat meines Wissens niemals nach einem freien Ausdruck der Gedanken verlangt. Hier wird man wohl an dem gegenwärtigen Gebrauch: Herübersetzungen in der Regel, und nur, wo es nötig erscheint, Hinübersetzungen, festhalten müssen. Wenden wir nun die Buddesche Forderung auf das Latein an, so wäre allerdings auch nach des Referenten Ansicht eine größere Mannigfaltigkeit der Übungen erwünscht: Extemporalia, Scripta, freie Darstellungen, Inhaltsangaben, und daneben als Ergänzungsleistung eine Übersetzung in die Muttersprache, der auch ein Platz in der Reifeprüfung zu gönnen sein möchte. Bei der so oft empfohlenen und wohl auch bereits geplanten freieren Gestaltung des Unterrichts wird das wohl auch in den Oberklassen so werden, wenigstens in der philol.-histor. Abteilung, und diese Mannigfaltigkeit der Übung wird das ersetzen müssen, was an Einheitlichkeit verloren geht. Damit würde dann freilich auch der lateinische Aufsatz wiederkehren, den man 1892 umgebracht hat, weil er zu schwer erschien, und der nun in modifizierter Form wieder aufleben soll, weil gegenwärtig Scripta und Extemporalia herrschen und das 'grammatisch-stilistische Prinzip' noch in Geltung ist und fallen soll. Schließlich wird man aber freilich dreies aus der 'Gelehrtenschule' verbannen, wie wenigstens einige pessimistische Männer meinen, daß es kommen wird. Will man daran festhalten, daß auf den Gymnasien nicht bloß Lateinisch und Griechisch getrieben, sondern auch wirklich gelernt wird, so wird man ohne großen Schaden für das

Digitized by Google

Ganze von festnormierten Übersetzungen in die fremden Sprachen nicht absehen dürfen, auch bis oben hinauf nicht. Die Schule wird nun ihrerseits dafür zu sorgen haben, daß diese Arbeit auch ehrlich von dem Mittelschlag geleistet werden kann: dazu dürfen die Arbeiten nicht zu schwer sein und müssen sich auch einer billigen Beurteilung erfreuen. Vom Publikum aber darf man wohl erwarten, daß es uns das endlich einmal glaubt, was wir seit über 20 Jahren schon, weil wir auch Väter sind, tun, — nämlich, daß wir die schriftlichen Leistungen, vor allem die Extemporalien, nicht allein zur Grundlage der Beurteilung unserer Schüler machen. Zu einer größeren Unparteilichkeit wird auch eine größere Mannigfaltigkeit der schriftlichen Übungen beitragen, und wenn wir das nicht lassen, was wir bisher für richtig angesehen haben, und das hinzunehmen, was uns in den Buddeschen Leitsätzen empfohlen wird (übrigens eine in Sachsen schon mehrfach geübte Praxis), so ist das wohl der Punkt, wo sich die Ansichten von Budde mit denen des Referenten vereinigen könnten. Ernst Schwabe.

Johann Heinrich Pestalozzi. Bearbeitet von Dr. Paul Natorp, o. ö. Professor an der Universität Marburg. 3 Teile (Gresslers Klassiker der Pädagogik, Band 23—25). Langensalza, Schulbuchhandl. 8°.

Diese mit einer ausführlichen Biographie verbundene Auswahl aus Pestalozzis Schriften verdient neben älteren Veröffentlichungen ähnlicher Art ganz besondere Beachtung deshalb, weil der Herausgeber Biographie und Auswahl in engste Beziehung zueinander gesetzt hat; sie ergänzen einander aufs beste. Dies aber ist bei der Eigenart der vorliegenden Auswahl von ganz besonderer Bedeutung, denn der Herausgeber hat nicht etwa eine Reihe der bekanntesten Schriften Pestalozzis in den zwei Textbänden seiner Ausgabe zusammengestellt, sondern er hat aus den umfänglicheren Schriften, wie Lienhard und Gertrud, Christoph und Else, nur das Wichtigste herausgehoben und diejenigen Partien, die im Texte fehlen, in der Biographie, die den ersten Band der Ausgabe füllt, ausführlicher behandelt. Daß diese Biographie selbst vor allem der sozialpädagogischen Bedeutung Pestalozzis gerecht wird, ließ sich bei einem Bearbeiter wie P. Natorp von selbst erwarten; es sei aber hiermit doch noch besonders auf diesen Vorzug seiner Arbeit hingewiesen.

A. von Portugall, Friedrich Fröbel, sein Leben und Wirken (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 82). Leipzig, B. G. Teubner 1905. 154 S. 8°.

Wenngleich anzuerkennen ist, daß die Verfasserin mit warmer Begeisterung an ihre Aufgabe herangetreten ist, so muß doch offen gesagt werden, daß sie dieselbe in befriedigender Weise zu lösen nicht vermocht hat. Es haftet dem Buche in jeder Beziehung, nach Form und Inhalt, das Merkmal der Unfertigkeit an; selbst in Hinsicht der Interpunktion und Rechtschreibung wird man beim Lesen beständig durch Fehler und Inkonsequenzen gestört. Die biographische Skizze, die an den Anfang gestellt ist, umfaßt gar nicht das ganze Leben Fröbels, selbst sein Geburtsjahr ist darin nicht genannt. Vielleicht lassen sich durch gründliche Um- und Durcharbeitung diese Mängel beseitigen, dann wird auch dies Büchlein mit dazu beitragen, dem gemütvollen und tiefsinnigen Pädagogen die verdiente Anerkennung zu verschaffen.

K. Knabe, Geschichte des deutschen Schulwesens. (Aus Natur und Geisteswelt Nr. 85). Leipzig, B. G. Teubner 1905. 154 S. 8°.

Als eine sehr brauchbare Übersicht über die Entwicklung des deutschen Schulwesens von den ersten Anfängen bis zur Gegenwart ist das vorliegende Buch zu bezeichnen, in dem nichts Wesentliches übergangen und der Zusammenhang, in dem die pädagogischen Bestrebungen der verschiedenen Zeiten zueinander stehen, gut hervorgehoben ist. Paul Stötzner.

Digitized by Google

DIE GEBURTSTAGSFEIER DES MONARCHEN BEI GRIECHEN UND RÖMERN[1])

Festrede zum Geburtstag Sr. Majestät des Deutschen Kaisers am 26. Januar 1907 in der Saldria (Vereinigte Gymnasien) in Brandenburg a. H. gehalten

Von Moses Calvary

Liebe Schüler!

Vier Wochen mögen es her sein, da stand ich an einem Sonnentage auf der Höhe des Janikulus, vor mir das ewige Rom. Ein leuchtender Purpurglanz lag über der Stadt und vergoldete alle Ecken und Winkel. Die Bettlerlumpen und die Kirchenkuppeln erschienen in gleicher Verklärung, und die gelben Wogen des Tiber begleiteten mit ihrer Melodie das Lied von der Ewigkeit. Hier vermochte die Sonne in einem Augenblick, was sonst die Geschichte in langsamer Arbeit vollbringt: aus Gegensätzen schuf sie eine Einheit.

Denn es brauchte nur ein paar Blicke, um zu sehen, wie zwiespältig dieses Rom in Wahrheit ist. Ein kleines Kirchlein steht auf dem Hügel, von Bramantes Meisterhand geformt. Die schlanken Säulen und die anmutige Balustrade, das zarte Gewebe von Nischen und Pfeilern, das einfache Halbrund der Kuppel verleiht dem runden Tempelchen eine beglückende Leichtigkeit. Wie anders wirkt's, wenn von dort drüben Michelangelos erhabene Kuppel St. Peters herüberstrahlt! Beide voller Hoheit, aber Grazie und Feinheit hier, dort als sei aus gewaltigem Ringen Macht und Größe erwachsen. Beide Kirchen entstammen demselben, dem XVI. Jahrh. Wie vermochte die Zeit solche Gegensätze zu ertragen? Die politische Geschichte gibt uns die Antwort. In jenen Tagen erstand in dem neu erwachten Italien fast in jeder Stadt ein Mensch, der eigenwillig und eigenmächtig, durch kein Recht der Geburt oder der Tradition getragen, die Geschicke der anderen zu leiten unternahm. Und jene erkannten in ihm die große Kraft an, sie verehrten die Persönlichkeit. Aber sie waren nicht gewillt, sich knechten zu lassen, neben jenem Herrscher standen andere Männer, Künstler und Gelehrte, Dichter und Staatsmänner, in allen ehrte jene Zeit die Größe des Genius. Und es scheint, als ob die Ehre, die man der Persönlichkeit erweist, im stande ist, sie zu erzeugen: nie, seit den Tagen von Hellas, hatte die Welt

[1]) Der Vortrag macht weder den Anspruch, wissenschaftlich erschöpfend noch in seinen Ergebnissen überwiegend neu zu sein. Auswahl, Form, Gruppierung beruhen auf pädagogischen Gesichtspunkten. Als pädagogischer Versuch sei die Arbeit hier vorgelegt.

Digitized by Google

solche Fülle großer Männer gesehen. Sie waren es, die dieses Rom schufen, lieblich oder gewaltig, einfach bald und bald voller Pathos, dem Genius folgend, der in ihnen wirkte.

Doch weiter schweift der Blick. Über St. Peter erhebt sich am Horizont, wie zu Horazens Zeiten, der Sorakte, leuchtend in weißem Schnee. Ihm folgen die Berge des Sabiner- und Albanergebirges. Und welch seltsame Reihe von gleichmäßig einförmigen Bogen zieht sich von ihnen aus in geraden Linien nach der Stadt? Es sind die vierzehn Wasserleitungen des antiken Rom. Wahrlich, den Männern, die sie schufen, lag nichts an neuer, ewig wechselnder Form, die Natur galt es zu überwinden mit Anspannung aller Kräfte; war dafür die eine, große Form gefunden, so bedurfte es keiner anderen mehr. So führen die Bogen in ewig wiederholten Arkaden hinein in das Zentrum der Stadt. Und lehrt diese selbst, lehrt der Palatin, lehrt das Forum Romanum etwa andere Weisheit? Säule neben Säule, Bogen neben Bogen, Wölbung neben Wölbung, immer staunenerregender wurden sie errichtet, hier ist keine Gefahr, wie bei den selbständigeren Bauten des XV. und XVI. Jahrh., daß eine einzelne Form launisch die andere verdränge, keine Zier richtet den Blick auf sich, das Einzelne ist bestimmt, in der Pracht des Ganzen zu verschwinden.

So lenkt eine Betrachtung der ewigen Stadt uns auf die beiden großen Gegensätze in der Geschichte des Abendlandes, die freie, einzeln hervorbrechende Persönlichkeit und die Macht des Ganzen. Nicht erst das XV. Jahrh. schuf jene Verehrung des Genius. Renaissance, Wiedergeburt nennen wir die Zeit, weil in ihr die Blicke zurück sich wandten auf Hellas, weil der Geist des göttlichsten Griechen, der Geist Platons, wieder lebendig wurde. Denn in Platons Heimat, in Athen, erwachte der Mensch zuerst zum vollen Selbstbewußtsein. Anfangs herrschte auch hier überstark die Überlieferung der Väter; was sie einst zu erkennen geglaubt, das galt als ewige Wahrheit, und Anaxagoras mußte die Stadt verlassen, weil er lehrte, die Sonne sei ein Stein und keine Gottheit. Aber bald durfte auf Straßen und Märkten offen verkündet werden, jeder Mensch habe das Recht, für Wahrheit zu halten, was sein Verstand ihm sage: das Maß aller Dinge sei der einzelne Mensch. Und Sokrates begann, jedem Satze nachzuforschen, ob er auch wirklich und wahrhaftig richtig sei; die Künstler suchten von der alten Starrheit sich zu lösen und gaben ihren Statuen und Porträts lebendigere Züge; der Geschichtschreiber durchforschte alte Gräber und Akten, um festzustellen, was in Wahrheit sich ereignet habe. Da empfand man denn bald: Es ist etwas Großes, wenn der einzelne Mensch sich in der Wissenschaft, in der Kunst, in der Dichtung betätigt, und Platon sprach es aus: 'Wenn auch Gelächter und Spott über meine Worte hereinbräche wie die Brandung des Ozeans, doch muß ich es sagen: Die Welt wird erst besser werden, wenn der Weise die Staaten lenkt oder wenn die Staatenlenker Jünger der Weisheit werden.' Seinen Worten schien das Schicksal halbe Erfüllung zu schenken, ein Genius übernahm die Herrschaft am Mittelmeer, Alexander der Große. Was er begonnen, führten andere fort. Da beeilte man sich, die Ehre, die man großen Männern zu schulden glaubte,

Digitized by Google

den Herrschern zu erweisen: in dieser Zeit begann man im Abendlande des Königs Geburtstag festlich zu begehen.[1])

Man begnügte sich selten, wie wir, mit einer jährlichen Feier. Da Ptolemaios III. am 5. Dios geboren war, so wurde der 5. eines jeden Monats festlich begangen, nur alljährlich am 5. Dios das Fest mit größerem Pompe gefeiert. Die Priester hatten die Absicht, zu den vier Bezirken des Landes einen fünften hinzuzufügen, aber da das Volk sehr am Alten hing, waren sie um einen offiziellen Grund verlegen, der den nötigen Eindruck machte. Da entschlossen sie sich, zu verkünden: Weil unser König am fünften Dios geboren ist, wollen wir ihm zu Ehren einen fünften Bezirk gründen! Das hatte Erfolg.[2]) In Pergamon ging es hoch her. Alljährlich am Geburtstage der Königin Apollonis kamen die Behörden des ganzen Landes in Teos zusammen. Für diesen Tag wurde Landfriede ausgerufen. Des Morgens spendete man den Göttern, dann kamen die Turnvereine und führten am Altare einen feierlichen Reigen auf. Nicht leicht war die Aufgabe der hohen Schulbehörde. Der Herr Schulrat selber hatte schon vorher aus den Mädchen der Stadt die geeigneten auszusuchen, die sangen ein Festlied.[3]) Auch die Kassen der Beamten wurden nicht geschont. Menas, zugleich Oberpriester und Oberturnwart, hatte schon immer Interesse für die Jugend gezeigt und an einem Festtag sogar für die kleineren Schüler alljährlich ein Turnfest veranstaltet. An des Königs Geburtstag aber stiftete er, Monat für Monat, für die Jünglinge und Turnvereine ein Wettrennen und ein Speerwerfen und Bogenschießen. Ja er tat sogar einen tiefen Griff in seinen Beutel und spendierte selbst die Salben für die Kampfspiele. Menas war wohl ein selbstloser Bürger, und wir dürfen seinen Worten Glauben schenken, daß er sich so lebhaft für die körperliche Ausbildung der Jugend interessiere. Aber wer weiß, ob ihn nicht auch der Ehrgeiz ein wenig anspornte; jedenfalls erhielt er zum Lohne für sein Verhalten von der Stadt eine Dankadresse und einen Kranz.[4]) Denn mit dem königlichen Geburtstag war auch ein Ordensfest verbunden; es fand ein Festzug für die ganze Bürgerschaft statt, und den verdienten Männern wurden Ehrenkränze überreicht. Freilich, was hilft der schönste Kranz, wenn die anderen nicht erfahren, daß man ihn erhalten hat? So wurden bei einem Festtrinken, das nach dem Opfer stattfand, aller Welt die Namen der Kranzgeehrten verkündet.[5]) Die liberale Bürgerschaft von Klazomenai, die Demokratie, wie man damals sagte, beschloß mit dem ganzen ionischen Städtebund sogar für den Geburtstag des Königs ein großes Volksfest, an dem sie jedem einzelnen Teilnehmer ein Geldgeschenk überreichte. Aber das tat der Bund nicht ohne Berechnung: man schickte unverzüglich nach dem Beschluß Gesandte an den König mit dem Auftrag, ihm

---

[1]) Zur privaten Geburtstagsfeier der Alten, wie zu einigen späteren Stellen vergleiche Petersen, Über die Geburtstagsfeier bei den Griechen nach Alter, Art und Ursprung. Ein Beitrag zum Hausgottesdienst der alten Griechen. Fleckeis. Jahrb. Suppl. II 1856/7.

[2]) Lepsius, Das bilingue Dekret von Kanopus. Dittenberger, J. O. Gr. I 56.

[3]) Dittenberger, J. O. Gr. I 309. [4]) Ebd. I 339.

[5]) Michel, Rec. d'insc. gr. 1016. Böckh, C. J. Gr. 3068.

Digitized by Google

die hohe Ehrung, die ihm zuteil geworden, mitzuteilen und dafür soviel Vorteile wie möglich herauszuschlagen.[1])

So war in den Gegenden griechischer Zunge aus der Verehrung der großen Persönlichkeit die Feier von Königs Geburtstag erwachsen. Hielt sie auch stand, als die Römer das Erbe antraten? Nicht die freie Persönlichkeit, nein, die Einheit des Staates war dem Römer Trieb und Zweck alles Handelns. Aber ungeheure Gegensätze erfüllten dieses Reich. Der Arier des Westens und der Semit des Ostens, die Kultur des Mittelmeers und das Barbarentum des Nordens, die Formenfreude des Griechen und die gestaltlose Ehrfurcht des Germanen und Kelten — wie sollte das alles eine gemeinsame Art der Verehrung finden? Rom war nicht gesonnen, über einer noch so reichen und schönen Entwicklung die Einheit des Ganzen zu verlieren. Da fand sich als Mittelpunkt für diese Vielheit die Person des Kaisers, und gern entnahm man dem Osten die Form für das kaiserliche Geburtstagsfest.[2])

Nie ward ein Geburtstag höher gefeiert als der des Augustus, der 23. September. Ganz Kleinasien erhielt im Jahre 9 v. Chr. einen neuen Kalender, der erste Monat führte den Namen Augusta[3]), zum Neujahrstag ward eben dieser 23. September bestimmt. 'Denn', so heißt es in dem Einführungsedikt der neuen Ordnung, 'dieser Tag hat der ganzen Welt ein anderes Aussehen gegeben, nun endlich ist die Zeit vorbei, da man bereuen mußte, geboren zu sein. Die Vorsehung, die über allem im Leben waltet, hat diesen Mann zum Heile der Menschen mit hohen Gaben gesegnet und ihn uns und den kommenden Geschlechtern als Heiland gesandt; aller Fehde wird er ein Ende machen und alles herrlich ausgestalten. Es ist unmöglich, daß je ein Größerer käme: von seiner Geburt muß eine neue Zeitrechnung beginnen'.[4])

Schon Julius Cäsar zu Ehren war ja der Monat, in dem er geboren war, Juli genannt worden; weil Tiberius' Geburtstag in den November fiel, wollte der übereifrige Senat diesem fortan den Namen Tiberia geben, aber Tiberius widersprach mit den Worten: 'Was würdet ihr tun, wenn ihr dreizehn Männer wie Cäsar bekämet?'[5])

Auch an Gratulanten fehlte es dem Kaiser nicht, weder in Versen noch in Prosa. Die Kaiserin Poppäa Sabina erhielt von dem Dichter Leonidas von Alexandreia eine Sternkarte zum Geschenk mit der wenig geistreichen Widmung:

Dies Himmelsbild, mit Sternen übersät,
Hat zur Geburtstagsfeier auserkoren
Leonidas, am Strand des Nils geboren,
Poppäa, deiner hohen Majestät.
Denn nur Geschenke lieben deine Augen,
Die deiner Stellung, deiner Weisheit taugen.[6])

---

[1]) Dittenberger, J. O. Gr. I 222.

[2]) S. Kornemann, Zur Geschichte der antiken Herrscherkulte. Klio I 1901.

[3]) Eig. Σεβαστή.

[4]) Mitt. Arch. Inst. (Athen. Abt.) 24 S. 275 f. Übersetzung im Anschluß an Harnack, Als die Zeit erfüllet war. Reden und Aufsätze I 302.

[5]) Div. Cassius 57, 18. [6]) Anth. Pal. ed. Jacobs II Nr. 355. Stadtmüller III 1 S. 315.

Digitized by Google

Wir dürfen dem Dichter die inhaltlosen Verse nicht übelnehmen, er hatte sich mit dem Geschenk schon genügend in Unkosten gestürzt. Den Luxus so kostspieliger Ausgaben konnte man natürlich nicht zu jedem Geburtstage in der kaiserlichen Familie erwarten, selbst nicht von einem kaiserlichen Hofdichter. Dafür gab er sich dann mit seinen Versen mehr Mühe, wenn er etwa an die Kaiserinmutter Agrippina das Poem richtete:

Nicht darf Kristall, nicht Silber, noch Juwelen
Heut' am Geburtstag deinem Tische fehlen,
Wenn Reichtum sich um deine Gunst bewirbt.
Doch wirst du, Agrippina, mich nicht schelten,
Wenn mir gleich wertvoll diese Verse gelten,
Die keines Neides Auge dir verdirbt.[1])

Nicht leicht muß es gewesen sein, Kaiser Nero zu besiegen, der sich selbst für den größten Dichter seiner Zeit und aller Zeiten hielt; hören wir, wie Leonidas sich aus der Klemme zog:

Es bringt heut' zum Geburtstage am Altar
Die Muse des Leonidas dir dar,
Mein Kaiser, dieses ärmliche Gedicht:
Der Musen Opfer braucht den Weihrauch nicht.
Und willst du selbst in ihren Tempel dringen,
Wird dir solch Opfer trefflicher gelingen.[2])

Würdiger mutet uns der Brief an, den fünfzig Jahre später Trajan von seinem Statthalter Plinius erhielt:

Sei es Eurer Majestät vergönnt, diesen Geburtstag und noch viele andere glücklich zu begehen. Deinen ewig preiswürdigen Ruhm erhöhe, tapferen Sinnes und ohne Leid, durch neue und wieder neue Taten.[3])

In diesen Zeiten stand die Feier in vollster Blüte. In Pergamon bestand noch aus den Tagen des Augustus ein Gesangverein, der unter seinen vielen Festen auch regelmäßig seine Kaisergeburtstagsfeiern abhielt. Ihm schien ein Tag nicht einmal genug; den Geburtstag des Augustus feierte er am 22. und 23. September, und festesfroh, wie diese Zeit war, verlegte er, aus eigener Machtvollkommenheit, die Geburtstagsfeier der Kaiserin Livia auf den Tag vorher, den 21. September. Wir ersehen aus den Akten, daß er am eigentlichen Geburtstage des Kaisers, dem 23. September, kein Festessen veranstaltete. Schwer konnte ihm das nicht fallen, denn er hatte am 22. dem Augustus zu Ehren und am 23. zu Ehren der Livia getafelt, an diesem Tage sogar doppelt so teuer wie gewöhnlich, das Gedeck zu 2 Mk. Für jene Zeit und jene Gegend war das schon ziemlich viel, wenn es auch nichts besagen will gegen die vornehme, exklusive Gesellschaft der römischen Ackerbrüder, bei deren Hauptfeste — nicht an Kaisers Geburtstag — der Preis jedes einzelnen Gedeckes für Frühstück, Mittag und Abendbrot gegen 100 Mk. betrug.[4])

[1]) Anth. Pal. I 329. Stadtmüller I 404. [2]) Ebd. Nr. 321. Stadtmüller I 401.
[3]) Plinius, Epist. X 89. [4]) Insc. v. Pergamon, ed. Fränkel II 374.

Digitized by Google

War so die Kaisergeburtstagsfeier vielfach der unseren ähnlich, so dürfte es auch an Festreden nicht gefehlt haben. Wie solche Geburtstagsreden abzufassen seien, lernte man schon in der Schule. Ein Lehrer gab einst seinen Schülern eine höchst ergötzliche Anleitung; wir würden ihr heute den Titel geben: 'Wie man in einer halben Stunde ein tüchtiger Festredner werden kann.' Zuerst, so sagt er, achte man auf das Datum. Ist der Held des Tages zum Beispiel am ersten eines Monats geboren, so beginne man seine Rede mit den Worten: 'Der Anfang ist das Beste, vom Anfang kommt alles, oder, wie das Sprichwort sagt, der Anfang ist schon die Hälfte des Ganzen.' Fällt der Geburtstag in den Sommer, so sage: 'Dies ist die Zeit der Reife', liegt er aber im Herbst oder Winter oder Frühling, so erwähne, daß die Erde sich jetzt sammelt zu frischer Kraft. Wenn er groß ist, vergleiche ihn dem Aias, ist er aber von kleiner Statur, so sprich: 'Die Größe der Seele ist mehr wert als die Kraft des Körpers, auch Tydeus ist klein gewesen und Konon.' — Es ist jammerschade, daß uns keine nach diesem Rezepte gehaltene Rede erhalten ist.[1])

Die Feier des kaiserlichen Geburtstages nahm auch freilich, in alter wie in späterer Zeit, Formen an, die dem gesunden Sinne unerträglich dünken. Von ihnen will ich heute nicht reden. Heute sahen wir, wie dieselbe Feier, zu der wir uns versammelt haben, in ihrem Ursprung für das Abendland zurückgeht auf ganz entgegengesetzte Vorstellungen: auf die Pflege der Persönlichkeit bei den Hellenen, auf die Idee von der Hoheit und Einheit des Staates in römischer Zeit. Sollten beide Gedanken nicht auch für uns von Wert sein an diesem Tage?

Wir wünschen und hoffen, daß unsere deutsche Kultur, unsere Kunst und Wissenschaft, die Männer wie Wolfgang Goethe und Ludwig Beethoven, wie Arnold Böcklin und Theodor Mommsen haben schaffen helfen, weit hinausdringe und ihre Kraft bewähre auch jenseit der Grenzen des Vaterlandes. Da gilt's, den Gedanken von Hellas, die Freiheit der Persönlichkeit, wie jene Männer es getan, zu ehren und zu pflegen. Denn auf dem freien Wirken des Mannes, zu dem auch Euch, wenn auch im kleinen, die wissenschaftliche Arbeit der Schule erziehen will, beruht im letzten Grunde alles große Dasein. — Gehorsam verlangen die einen; er sei nötig, so sagen sie, um den Staat zu erhalten. Gehorsam erzwingen die anderen; er sei nötig, so sagen sie, um den Staat zu zerstören: wir fühlen, daß wir durch die schwere Zucht des Gehorchens hindurch müssen, nicht um seiner selbst willen, sondern um befehlen, um wirken zu lernen. Denn wirken wollen wir, wirken sollt Ihr dereinst. Zum Wirken verhelfe uns unsere Freiheit; weil wir den Wirkenden, Schaffenden ehren, darum ehren wir die Persönlichkeit.

Aber wir arbeiten nicht für uns. Der römische Gedanke von der Hoheit der Gemeinschaft erfülle auch unser Schaffen. Unser Staat bedarf der straffen Einheit, wie einst der römische; er ist nicht, wie der griechische Stadtstaat, aus kleiner Gemeinschaft natürlich erwachsen; es brauchte die starke Hand Bismarcks, die Wünsche und Hoffnungen guter Deutscher zu wirkender Kraft

---

[1]) Dion. Halic., Rhetorica ed. Usener S. 14.

Digitized by Google

zusammenzuschmieden. Aus vielen Stämmen ist unser Vaterland gemischt, der Zwiespalt der Religionen durchzieht unser Volk, der Bayer mit dem Preußen, der Rheinländer mit dem Pommern kaum verwachsen vermögen einander schwer gerecht zu werden, und wir empfanden in diesen Tagen[1]) mit Schmerz, wie fremd der Arbeiter dem Bauern, der Städter dem Sohne des freien Landes geworden ist. Aber was alle eint, ist die Liebe zur Heimat, ist die Arbeit für die Heimat, und wir dürfen über dem Gegensatz des Blutes und der Gesinnung, des Standes und der Sitte nie vergessen, daß wir Kinder eines Volkes sind. Was wäre die Persönlichkeit, wenn sie sich nicht der Gemeinschaft einordnete! Aber auch: Was wäre eine Gemeinschaft, wenn sie nicht aus freien Männern sich erheben würde!

Und wenn einst aus beiden Ideen die Kaisergeburtstagsfeier entstanden ist, so mag auch heute der Geburtstag unseres Kaisers uns ein Symbol sein, daß sie uns beide nicht verloren gehen sollen, daß jenes enge Band sie fester stets und fester knüpfe. Diese Gesinnung im Herzen wollen wir unser Gelöbnis der Treue ausklingen lassen in den alten Ruf:

Gott erhalte, Gott schütze, Gott segne unsern erhabenen Kaiser und König Wilhelm II.

[1]) Den Tagen der Reichstagswahl.

Digitized by Google

AKADEMISCHES LEBEN UND GYMNASIUM IN EINEM NEUEN ROMAN

Von Ludwig Martens

'Der krasse Fuchs' ist der Titel eines vor kurzem erschienenen Romans von Walter Bloem. Er schildert die Erlebnisse und die Entwicklung eines Marburger Korpsstudenten in seinem ersten Semester. Die Darstellung ist fesselnd, anschaulich und von einer stark realistischen Färbung. Doch muß der Leser sich von vornherein gegenwärtig halten, daß er es mit einer Dichtung zu tun hat. Mögen dem Dichter in vielen Einzelheiten persönliche Erlebnisse Anregungen geboten haben, dennoch ist das farbenreiche Gemälde im ganzen durchaus frei gestaltet. Schon die Zusammendrängung einer Fülle von Ereignissen auf die kurze Zeit eines Sommersemesters deutet darauf hin. Daher darf man weder die Schilderung des Korpslebens als ein Wirklichkeitsbild betrachten, noch den jungen Helden des Romans, Werner Achenbach aus Elberfeld, mit dem Verfasser identifizieren wollen.

Freilich kann man nicht verkennen, daß der Verfasser mit der 'krassen' Ausgestaltung und Ausmalung bestimmte tatsächliche Verhältnisse hat treffen wollen. Er zieht die Konsequenzen vorhandener Ansätze und verbindet vereinzelte Vorkommnisse, um durch ein verstärktes und scharfes Spiegelbild warnend und bessernd zu wirken. Eine ernste Grundstimmung macht sich überall geltend, und auch bei den bedenklichsten und anstößigsten Schilderungen verliert man nie das Gefühl tiefernster Tragik. Offenbar ist das Buch nicht ohne Tendenz geschrieben. Aber sie ist nicht aufdringlich und verdient keinen Tadel. Wer vermöchte ganz tendenzlos zu schreiben? Ist nicht jede Begeisterung für ein Ideal, jede Freude an dem eigenen Werke notwendig mit irgendwelchen Wünschen und Bestrebungen verbunden? —

In möglichster Kürze wollen wir berichten, wie uns in dieser Schilderung das Korpsleben entgegentritt, und wie 'der krasse Fuchs' sich unter dessen Einfluß entwickelt.

Da herrscht nun freilich eine erschreckende Verkommenheit in dem Leben dieser Korpsbrüder. Um mit dem Schlimmsten zu beginnen: die geschlechtlichen Ausschweifungen werden nicht nur geduldet und entschuldigt, sondern sie stehen geradezu im Mittelpunkt der Gedanken und Interessen. Eine ekelhafte Geilheit steckt auch die Widerstrebenden an. Im Lauf des Semesters bleibt keiner der in den Gesichtskreis des Lesers tretenden Studenten rein. Nur der abseits stehende, mißachtete Jude, Simon Markus, macht eine Ausnahme. Sonst ist die ganze männliche Jugend im Schmutz versunken.

Digitized by Google

Als Typus tritt uns der Senior des Korps entgegen, eine riesige Kraftgestalt, 'gladiatorenhaft', stolz und blasiert, einsilbig und verschlossen, daher selbst innerhalb des Korps mehr gefürchtet als geliebt. Er hat, wie er seinem Leibfuchs berichtet, 'drei Würmer nach und nach in die Welt gesetzt. Daraufhin haben sich die armen Mütter mit ihren Eltern entzweit, haben ihre Stelle verloren, ich habe mächtig berappen müssen, mein Alter hat getobt, ich darf gar nicht mehr nach Hause kommen'. Er ist der unwiderstehliche Verführer. 'Das is einer, wenn der dich will, da kannst du nit nein sagen' — so berichtet eins seiner Opfer, ein Ladenmädchen, ihrer Freundin. Die Unglückliche hat sich Hoffnung darauf gemacht, daß er sie heiraten würde. Sie hat ihm geschrieben, daß sie sonst aus Angst vor ihrem Vater in die Lahn gehen würde. Und sie führt diesen Entschluß aus. Ihre Leiche kommt in die Anatomie. Der Schuldige, ein Mediziner, ist gerade mit einer Doktorarbeit über das menschliche Gehirn beschäftigt, und der Prosektor bietet ihm dazu den Kopf der Unglücklichen an! Da erkennt er in der Ertrunkenen das Opfer seiner Lust. Entsetzt stiehlt er sich davon. Aber selbst dieser Eindruck ist bald vergessen. Er knüpft ein Verhältnis mit einer Jüdin, der Schwester jenes Simon Markus an. Dieser fordert ihn auf Pistolen, und im Duell fällt der stolze Senior!

Und wie urteilt die Gesellschaft über solche Schandtaten ihres Führers? — Die Ausschreitungen gelten als selbstverständlich. 'Du mußt einfach zu Weibern gehen. Du mußt! und wenn du dir's heut noch verkneifst, in ein paar Monaten tust du's doch!' — So wird der junge Fuchs belehrt. Und so denken sie alle. Als der 'krasse' plötzlich und unvorbereitet auf Mensur treten soll, da wird er erst examiniert: 'Hast heut Morgen nicht zuviel getrunken? bist gestern und vorgestern nicht beim Mädchen gewesen?' — Hatte ein solches Verhältnis Folgen, so 'war's nur lästig, daß man Alimente bezahlen mußte, aber dafür stieg man dann auch mächtig in der Hochachtung seiner Kommilitonen.' Andere zogen den Umgang mit käuflichen Dirnen vor: 'das gestand man ganz ruhig, und das Korps trat nicht ohne weiteres zusammen, um den Unwürdigen, den Ehrlosen auszustoßen!' Hatte sich jemand durch solchen Umgang mit einer widerlichen Krankheit besudelt, 'so faßte man die Sache als harmloses Mißgeschick auf und fügte zum komischen Malheur den scherzhaften Ulk'.

Solchen Gesinnungen entspricht das übrige Zusammenleben im Korps. Der Alkoholkonsum ist ungeheuer. Nach dem Frühschoppen findet das Mittagessen 'in der von Mensur- und Weibergesprächen ausgefüllten Runde der Korpsbrüder statt, dann ein endloser, bleierner Nachmittagsschlaf, ein Bummel auf der Wettergasse, eine Kegelpartie auf der Kneipe, und abends Spielkneipe oder offizielle Kneipe, aber hier wie dort Bier — Bier — Bier . . . endlose Ströme Bier . . . halbe und ganze, einfache, doppelte, dreifache Bierjungen, Bier, Bier, Bier!' 'Allabendlich' werden die Füchse nach allen Regeln des Bierkomments von ihrem Fuchsmajor 'erzogen'. Bei den 'Saufturnieren' kommt er ihnen dreißig und mehr Halbe vor. Das sind alles offizielle Angelegenheiten. Fehlen oder Zuspätkommen kostet Strafe. Ja wir hören, daß die Tapfersten am Sonntag noch einen 'Vorfrühschoppen' inszenieren!

Digitized by

Allsamstäglich wandern alle Korpsburschen in ein benachbartes Dorf, und dort finden vom frühen Morgen an Mensuren statt, meist nur Bestimmungsmensuren, also 'Turniere ohne alle persönliche Feindschaft'. Sachverständig und eingehend werden sie geschildert, die Vorbereitungen, die Kämpfe, die Behandlung der oft sehr umfangreichen Verwundungen. Alles soll 'der Erziehung zur Standfestigkeit und Charakterstärke' dienen. Diese Mensuren treten so sehr in den Vordergrund des Interesses und werden in so rigorosen Formen durchgeführt, daß ein solches 'Schlachtfest', wie der Verfasser es nennt, nur Abscheu erregen kann, selbst wenn man sich über den Widersinn hinwegsetzt, daß die jungen Leute ohne jede persönliche Veranlassung lediglich nach der Bestimmung ihrer Chargierten gezwungen sind, aufeinander los zu schlagen. Man denke, auch für den Sieger ist es rühmlich, ja eigentlich nötig, verwundet zu werden, und nicht zu schnell den Sieg davon zu tragen. 'Es sah ja aus, als wenn es dem Klauser nur darum zu tun wäre, den andern möglichst bald abzustechen. Das hat mir sehr schlecht gefallen.' So heißt es bei der Kritik einer 'Reinigungsmensur'. Der betreffende hatte nämlich bei einer früheren Mensur nach dem Urteil des Konventes 'schlecht gestanden' und war infolgedessen 'seiner Charge entsetzt und auf unbestimmte Zeit dimittiert'. Nun durfte er die Farben nicht tragen und war als ein Unwürdiger aus dem Korps- und dem Freundschaftsverbande ausgestoßen, bis er seine Ehre durch eine sogenannte Reinigungsmensur wieder hergestellt hatte.

Diese Mensurtüchtigkeit erfordert eine ausdauernde, energische Vorübung. Jeden Morgen um 7 Uhr müssen Burschen und Füchse auf dem Fechtboden sein. Da werden die jüngeren angeleitet, und die älteren bringen es durch gegenseitige Schulung zu immer größerer Gewandtheit. Aber die Art der Verwendung der gewonnenen Fertigkeit auf den Mensuren wirft auch auf dieses Streben einen Schatten.

Vom Fechtboden geht's zum — Friseur! Paradieren und Prunken in der Öffentlichkeit ist eine Hauptaufgabe. Glänzen und imponieren muß das Korps auf den Straßen und in den Gesellschaften. Die strenge Absonderung von den Studenten anderer Gruppen wird in ähnlicher Weise auch in der Geselligkeit verlangt. 'Daß die jungen Korpsstudenten sich nur an gewisse genau bezeichnete oberste Schichten der Gesellschaft zu halten hätten, wurde ihnen vom Fuchsmajor an jedem Renoncenkonvent eingeprägt.' Auf der 'Museumsreunion' darf Werner beileibe nicht mit jedem Mädchen, das ihm etwa gefallen möchte, tanzen, sondern muß sich erst erkundigen, ob die betreffende Dame auch dem Kreise angehöre, in dem das Korps verkehrt.

Vom Studium ist in dieser Gesellschaft Studierender kaum die Rede. 'Was? ins Kolleg? Du bist wohl meschugge! Du, ein Jurist? ja wenn du noch Mediziner wärst! Juristen brauchen in den ersten zwei Jahren überhaupt nichts zu tun. Im dritten geht man zum Repetitor und läßt sich einpauken . . . Kolleg ist für die Minderbegabten.' Es ist ein Leben ohne jedes geistige Streben. Von Werner heißt es, nachdem er sich seiner Umgebung assimiliert hat: 'Das Mensursimpeln langweilte ihn nicht mehr, und niemals fiel es ihm mehr ein, ein Gespräch über Literatur und Kunst, oder Politik und Religion anfangen zu wollen.'

Digitized by

An die Stelle der erhofften, 'mühsam erkämpften akademischen Freiheit' war die 'heillos stramme Korpszucht' getreten. In Schule und Elternhaus war Werner nie so eingeschränkt gewesen. Fast alle Zeit und Kraft nahm das Korps in Anspruch. Und nicht nur das. Alles Einzelne in Kleidung und Haltung wurde nach bestimmten Formen geregelt, selbst das Grüßen 'mit im Bogen nach außen geschwenkter Mütze' mußte eingeübt werden. Alles war — Dressur!

Sie singen zwar zum Landesvater: 'Halten will ich stets auf Ehre, Stets ein braver Bursche sein.' Aber als Heuchelei erscheint dies. Denn die Ehre, auf die sie halten, ist die ihrer Couleur, nicht ihre eigene, persönliche. Sie legen ihre Mützen und andere Abzeichen ab, verstecken sie im Gebüsch, und dann gehen sie skrupellos ins Bordell und schänden Leib und Seele!

In diese Gesellschaft tritt nun Jung Werner ein, harmlos, ohne Ahnung von dem, was seiner wartet. Er fühlt sich enttäuscht, abgestoßen, im Innersten, in seinen heiligsten Gefühlen verletzt. Er will austreten. Aber er wird darauf aufmerksam gemacht, daß 'er im späteren Leben mancherlei Unannehmlichkeiten davon haben kann', und er findet nicht die Kraft des Entschlusses: er bleibt!

Um uns das verständlich zu machen, müssen wir einen Blick auf seine Vorbildung werfen, die der Verfasser wiederholt in charakteristischen Zügen schildert.

Werner Achenbach hat das Gymnasium in Elberfeld bis zum Jahre 1887 besucht. Aber wie es gewiß keine studentische Gemeinschaft von solcher Verkommenheit gibt, wie jene Cimbria Marburgs[1]), so gibt es hoffentlich im deutschen Vaterland keine höhere Schule, die so erbärmlich wäre wie das Elberfelder Gymnasium nach der Schilderung unseres Romans! Denn wenn auch nicht alles, was der Verfasser an Werners früherer Schule tadelt, wirklich tadelnswert ist, so machen doch im ganzen Schule und Lehrer einen sehr üblen Eindruck. Es ist ja das Recht des Dichters, die Dinge so zu gestalten und umzugestalten, wie es für seine Zwecke erforderlich ist. Und er brauchte gewiß für seinen Werner eine solche unvollkommene Vorbildung. Freilich, ob es nötig und geschmackvoll war, das Gymnasium seiner Vaterstadt, die Schule, die der Dichter selbst einst besucht hat, diese Rolle spielen zu lassen, ist eine andere Frage. Wozu überhaupt eine solche Lokalisierung? Für die Universitätsstadt, wo die Handlung spielt, war es vielleicht wünschenswert, für die Schule gewiß nicht. Denn nur wenn der Verfasser rückwärts blickend von der Vergangenheit seines Helden berichtet, wird sie erwähnt.

Doch hören wir, wie es auf jenem Gymnasium aussah. 'Die Lehrer waren

---

[1]) Ein Kritiker freilich der 'Täglichen Rundschau' (23. Dezember 1906) ist anderer Meinung. Er sagt: 'Der Roman entwirft ein fesselndes und — was besonders hervorgehoben zu werden verdient — richtiges Bild von dem modernen Korpsleben'. Das halte ich, wie oben ausgeführt ist, für ganz undenkbar. Wenn nun aber der Referent bei dieser seiner Annahme fortfahren kann: 'Alte und junge Korpsstudenten werden jedenfalls an dem von wirklich sachkundiger Hand geschriebenen Roman ihre Freude haben' — so finde ich keine Worte für mein Befremden, eine solche Anzeige in der 'Täglichen Rundschau' lesen zu müssen!

Digitized by Google

viel zu träg oder feige, an ihren Schülern irgend etwas zu tun außerhalb des vorgeschriebenen Lehrplans und der etwa angrenzenden Privatbestrebungen . . . sie waren abgestumpft durch die große Zahl, die individuellen Unterschiede, den beständigen Wechsel ihrer Schüler.' Daher 'haßte Werner die Schule, er haßte seine Lehrer, diese stumpfsinnigen Banausen, die jeder nur das Bestreben kannten, den von oben vorgeschriebenen Lehrplan für ihr Spezialfach abzuhaspeln und auf diesem engen Gebiete möglichst glänzende Resultate herauszudressieren . . . deren jeder sein Fach für die Hauptsache angesehen und diejenigen Schüler aufs abgeschmackteste bevorzugt hatte, die hier etwas leisteten, mochten sie sonst als Menschen, als werdende Charaktere und Gesamtpersönlichkeiten sein, wer sie immer wollten!' Und nun die Behandlung der Lehraufgaben? 'Die Dichterworte wurden zerfetzt und mißhandelt.' 'Dies neunjährige Pauken des Lateinischen, das ihn doch noch nicht einmal so weit gebracht hatte, auch nur die kleinste flüssige Unterhaltung in lateinischer Sprache zu führen, geschweige denn in griechischer . . . und Französisch und Englisch? daß Gott erbarm, . . . jeder Oberkellner hätte ihn beschämt. . . . Geschichte? Geographie? ja, in Hellas und Rom wußte er Bescheid, aber vom Mittelalter kannte er nur den äußeren Verlauf, und die neuere Zeit endete beim Jahr 1815 . . . der Reichstag, der Bundesrat, das Abgeordnetenhaus . . . was waren das alles für merkwürdige Dinge? was hatte der Kaiser zu sagen, was der Fürst von Reuß älterer Linie? was waren Steuern, wie kam es, daß man dienen mußte? was war Selbstverwaltung eigentlich für ein Ding?' und so geht es weiter. Dagegen war Werners Gedächtnis mit tausend Dingen belastet, 'deren Zweck der gesunde Menschenverstand beim besten Willen nicht einsehen wollte'.

Von diesen 'tausend Dingen' gibt uns der Verfasser einige zum besten, darunter auch die Namen der Leibärzte des Achill. Die aber sind bis heute in der ganzen antiken Literatur nicht aufgefunden worden! Achill hatte auch gar keine. Vielmehr hatte er selbst die Heilkunst von seinem Lehrer Chiron gelernt (Ilias XI 830—832). Er ehrte den Alten, obwohl der ein häßlicher, stumpfnasiger Kentaur war! Was sagt doch Juvenal (VII 207)?

Di, maiorum umbris tenuem et sine pondere terram
spirantesque crocos et in urna perpetuum ver,
qui praeceptorem sancti voluere parentis
esse loco! — Metuens virgae iam grandis Achilles
cantabat patriis in montibus, et cui non tunc
eliceret risum citharoedi cauda magistri!
Sed Rufum atque alios caedit sua quemque iuventus![1])

[1]) Gebt unsern Vätern, ihr Götter, daß sanft sie die Erde bedecke,
Daß ein ewiger Frühling ihr Grab und die Urnen umdufte:
Ehrfurchtsvoll bewahrten sie stets ihrer Lehrer Gedächtnis,
Wie des eignen Vaters. — So fügte Achill noch als Jüngling
Willig der Zucht sich des Meisters, der auf den heimischen Bergen
Ihn zum Dienste der Musen erzog, obwohl der geschwänzte Magister
Schon durch seine Gestalt die Spottlust wachrief bei jedem.
Heut' aber schmähet die Jugend den Rufus und seine Kollegen!

Digitized by Google

Nicht besser ist es mit dem naturwissenschaftlichen Unterricht bestellt gewesen. Denn 'von dem Naturerkennen der Zeit waren nur erst flüchtige Blitze in die dumpfe Geistesdämmerung der Elberfelder Oberprima gedrungen!' Über die Natur der Seele(!) war Werner nicht aufgeklärt worden. Die Fragen: 'Was ist die Seele für ein Ding? wo kommt sie her, wo geht sie hin?' waren nicht einmal gestellt. Besonders aber wird getadelt, daß die sexuellen Dinge nicht erörtert sind. 'Warum gab's von allen Wesen zweierlei Geschlechter? warum mußten sich immer zwei Geschöpfe von beiden vereinigen, um ein drittes zu schaffen? wie ging das alles vor sich?' Darauf bezügliche Stellen in den alten Schriftstellern oder in der Bibel wurden ausgelassen. 'Und jedesmal bekam dann der Lehrer einen roten Kopf!' 'Einer nur, der Religionslehrer, ein wohlmeinender, aber possierlicher Mann, hielt alljährlich einmal den Primanern eine große Rede wider die Fleischeslust . . . aber erstens wirkte er komisch, und dann drohte er mit der Hölle, mit der die Primaner nichts anzufangen wußten.'

Daß ein Produkt einer solchen Schule trotz aller Begabung wenig Selbständigkeit und Widerstandsfähigkeit bewährt, ist gewiß nicht zu verwundern. Tiefere Bildung hat Werner in der Tat nicht erlangt. Beneidet er doch den Oberkellner wegen seines Geplappers in verschiedenen Sprachen! Ist doch brennender Ehrgeiz die einzige wirklich lebendige Triebkraft in seinem Denken und Handeln!

Seine Schulkameraden hatte er 'in allen Unterrichtsgegenständen leicht und verächtlich hinter sich gelassen'. So wollte er auch jetzt 'herrschen . . . Macht ausüben . . . herausragen über die andern, Primus omnium auch in dieser Welt, wie er's auf dem Gymnasium gewesen'. Deshalb 'aushalten . . . die Zähne zusammenbeißen . . . saufen mit der Kraft der Verzweiflung, der Eifrigste sein auf dem Fechtboden . . . und dann eine Rolle spielen im Korps — Chargierter werden — Senior . . .'. So wählt er sich denn auch jenen Senior zum Leibburschen, obwohl er seine Ausschweifungen kennt und verabscheut! Denn der ist ja der Erste im Korps und imponiert ihm durch seine körperliche Kraft, durch sein selbstbewußtes, herrisches Auftreten. Und nun geht's hinein in das wilde Leben. Mag sich sein Inneres noch so sehr sträuben, er befolgt den Ratschlag eines älteren Kameraden: 'Lern' heule mit die Wölf', sonst fresse se dich!' Und er lernt das Heulen! Schließlich erniedrigt er sich so weit, daß er an die Tür einer Dirne klopft! — Eine Tragödie des Ehrgeizes haben wir vor uns! Du mußt dich durchsetzen im Leben, das ist die Parole. Du mußt eine Rolle spielen, selbst um den Preis des Aufgebens der persönlichen Eigenart und Würde und des Aufgehens in der Menge, der Anpassung an vorgeschriebene, starre Normen und Formen! —

Wie gesagt, jene traurige Bildungsanstalt, welche unser Roman in die Wupperstadt verlegt, ist ein Zerrbild, ähnlich wie das Stift Maulbronn in Hermann Hesses 'Unterm Rad'. Aber wir dürfen solche verzerrte Spiegelbilder nicht ohne Selbstbesinnung vorübergehen lassen. Auch an Karikaturen können wir lernen.

Allerdings werden wir gewiß nicht das Parlieren in fremden Sprachen,

Digitized by Google

auch nicht die rhetorische Gewandtheit in der Muttersprache als ein Hauptziel der Schulbildung betrachten. Stets wird uns im sprachlichen Unterricht die Einführung in das Verständnis bedeutender Schriftsteller obenan stehen. Lesen zu lernen ist die bescheidene und doch so inhaltschwere Hauptaufgabe zumal der gymnasialen Bildung. Aber gern wollen wir uns warnen lassen, keinen Schriftsteller 'zu zerfetzen und zu mißhandeln'. Auch die Warnung, über dem einzelnen Fach die Gesamtpersönlichkeit des Schülers nicht zu vergessen, wollen wir gern beherzigen.

Was die Behauptung betrifft, die neuere Geschichte habe in der Schulbehandlung mit dem Jahre 1815 geendet, so steht sie auf derselben Stufe wie jene andere, Werner habe die Namen der Leibärzte des Achill auswendig lernen müssen. Beide zeigen uns, wie stark stilisiert diese Schilderung ist. Denn wo wäre in einer deutschen Schule nach 1870 eine solche Barbarei möglich gewesen! Möglich freilich ist es, daß die Zeit von 1815 bis 1861 mancher Schülergeneration nur in einem kurzen Überblick gegeben wird. Denn daß alle Epochen in gleicher Ausführlichkeit behandelt werden, ist einer höheren Schule gewiß nicht würdig. Ihre Aufgabe ist, historisches Interesse zu wecken und Begeisterung für die Erkenntnis der Entwicklung des eigenen Volkes und der Menschheit. Dazu hilft aber nicht eine möglichst vollständige, gleichmäßige Übersicht, die Abrichtung des Gedächtnisses, damit es die Dienste eines Nachschlagebuches versehen könne: gerade die Heraushebung einzelner Abschnitte, besonders solcher, die dem Schüler durch Einsicht in Quellenschriften und andere Ergänzungen lebendig werden können, ist erfrischend und geistbildend. Mögen an sich wichtige Zeiträume 'nur dem äußeren Verlauf nach' dem Schüler bekannt geworden sein: er soll ja nicht sich dünken fertig zu sein, wenn er die Schule verläßt, und dann von dem aufgespeicherten Wissensvorrat leben, sondern er soll fähig und willig sein, jene Kenntnis der Zusammenhänge sein ganzes Leben hindurch durch eigene Arbeit zu ergänzen.

Überhaupt ist hier wohl die Quelle vieler Mißverständnisse. Nicht eine möglichst reiche Ausstattung mit Wissen und Fertigkeiten zur direkten praktischen Verwertung und Nutzbarmachung darf das Ziel des höheren Unterrichts sein. Es gilt vielmehr in erster Linie die Kraft zu stärken, das Können zu steigern, den Menschen zu bilden um seiner selbst willen, und nicht das künftige Glänzen in der Gesellschaft, auch nicht die Erfolge im praktischen Leben als Zielpunkt zu nehmen. Ausbleiben werden solche Erfolge gewiß nicht, aber sie werden um so segensreicher sein, je weniger die Rücksicht auf sie die Arbeit der Vorbereitungszeit beeinflußt und geschädigt hat. Gehen wir auf all das Vielerlei ein, was manche 'Praktiker' von uns fordern, und suchen wir unsere Schüler mit einer Antwort auf alle möglichen Fragen, die das Leben stellt, auszurüsten, so sprechen wir über ihre Köpfe hinweg. Und das ist für die armen Hörer das Langweiligste und Grausamste. Solche Dinge haften auch nicht, und es meinen die damit Behelligten später nicht selten, sie hätten nie von dergleichen gehört.

Doch wenden wir uns lieber zur Hauptsache. Der Schule Werners fehlt

Digitized by Google

es am besten, an gediegenen Persönlichkeiten unter den Lehrern. Daher haßt Werner seine Schule. Das Grundübel aber, woran sie alle leiden, ist der Ehrgeiz. Mit den Leistungen ihrer Schüler zu prunken ist ihr einziges Ziel. Und sie pflanzen denselben Ehrgeiz ihren Schülern ein, die sie lediglich nach ihren Leistungen in ihrem Fache beurteilen, bevorzugen oder zurücksetzen. Die ganze Anstalt ist davon durchseucht. Die Folgen, die das für Werner gehabt hat, haben wir kennen gelernt.

Wer könnte verkennen, daß hier auf eine große Gefahr hingewiesen ist! Aber sie tritt uns nicht nur im Schulbetrieb entgegen. Der Ehrgeiz ist eine Krankheit unserer Zeit. Strebertum und Titelsucht sind ihre Symptome. Vielfach wird der Ehrgeiz geradezu als eine Tugend angesehen und gepriesen. Franklin nannte ihn ein Geschenk Gottes, für das wir ihm Dank schuldig seien. Und von unseren Zeitgenossen scheinen nicht wenige in ihm ihr einziges Ideal zu sehen. Dennoch, mag er noch so sehr durch äußere Erfolge glänzen, der Ehrgeiz ist ein Laster, wie jeder Geiz. Das deutsche Wort erleichtert diese Erkenntnis. Man denke an Luthers Verdeutschung der Stelle des Galaterbriefes: 'Lasset uns nicht eitler Ehre geizig sein.' Der Ehrgeizige ist ein Egoist, es ist ihm nur um sich und seinen Vorteil zu tun, nicht dient er der Sache, für die er arbeitet, nicht seinem Nächsten. Manche mögen freilich den Begriff umdeuten und durch Betonung der ersten Silbe und durch läuternde Zusätze einen edleren Ehrgeiz zu statuieren versuchen. Wo er aber in seiner wahren Gestalt erscheint, da müssen wir ihn bekämpfen. Gerade die Schule sollte, unbekümmert um Lob und Tadel, den Kampf dagegen aufnehmen. Wenn dazu Bloems Buch einen wirksamen Anstoß gäbe, so würde ich das dankbar begrüßen. Bloem erwähnt jene berühmte Stelle im Homer (Ilias VI 208), wo ein Vater seinem Sohne die Lebensregel mit auf den Weg gibt: 'Immer strebe der Erste zu sein und voranzueilen den andern!' Seines Werners Wahlspruch ist das schon auf der Schule gewesen. Er schaute ja 'verächtlich' auf seine Kameraden herab. Aber Hochmut und Rücksichtslosigkeit sind die Folgen des Ehrgeizes, wenn er sein Ziel erreicht. Im anderen Fall erzeugt gekränkter Ehrgeiz Mißmut und Unzufriedenheit, ja nicht selten bringt er seine Opfer zur Verzweiflung. Ein anderes Ideal bietet uns dasselbe Griechentum in der Gestalt des Sokrates.[1]) Unbeirrt geht er den ihm gewiesenen Weg, obwohl er seine Ehre vor den Menschen dadurch einbüßt. Mögen sie ihn verleumden als Gotteslästerer und Verführer der Jugend; damit schaden sie nur sich, nicht ihm! —

Den breitesten Raum nimmt, wie gesagt, die sexuelle Frage in dem Roman ein. Und auch hier gibt der Verfasser die Qualen und Verirrungen seines Helden in erster Linie der Schule schuld. Einmal über das andere betont er klagend und anklagend, daß sein Werner nicht gewarnt war! 'Wenn ihm — beim Anschauen nackter Gestalten in der Kunst — Aug' und Sinne tanzten in

[1]) Daß auch den Schülern höherer Schulen ohne griechischen Unterricht die Gestalt des platonischen Sokrates vertraut werde, ist eine unabweisliche Forderung. Ich verweise auf die soeben bei Perthes in Gotha erschienenen 'Meisterwerke der griechischen Literatur in deutscher Übersetzung', herausgegeben von Michaelis.

Digitized by Google

Seligkeit und Glücksüberschwang, dann rang seine Seele in Sündenbangigkeit und Verbrecherbewußtsein. Dann aber war niemand, der zu ihm gesprochen hätte: sieh hin, mein Junge, sieh dir's an, das alles was du dir ersehnst, ist gut und recht und einfach und heilig, das alles wird einmal dein Besitz und Eigen sein, wenn du ein Mann geworden bist und reif und würdig, die Erfüllung der Lebenswonne zu erringen und zu genießen, reif, Leben zu umfangen, um Leben zu zeugen. Inzwischen genieße ruhig im Anschauen hoher und reiner Kunst einen Vorgeschmack künftiger Wonnen. Dann aber kehre zurück in die Wirklichkeit und sieh, daß du noch ein unfertiges Kind bist, sei enthaltsam, wahre deinen jungen Leib heilig. Rüste ihn wie deine Seele zu künftiger Mannbarkeit, und überreich wird dir das Leben einst lohnen. . . . Ja, wenn einer so zu dem Knaben gesprochen hätte! Aber da war keiner . . . . keiner . . .!'

Gewiß wird auf diesem Gebiet viel versäumt. Wir stoßen die jungen Leute ins Leben hinein und lassen es geschehen, daß sie schuldig werden! Auch hat man diese Unterlassungssünde vielfach schon erkannt. Beim Abschied von der Schule muß den Schülern ein ernstes Wort über die sittlichen Gefahren, denen sie entgegen gehen, mit auf den Weg gegeben werden. Wie das am Elberfelder Gymnasium geschehen ist, darüber habe ich in diesen Heften (XVI, 1905. S. 246) berichten dürfen. Auch schon während der Schulzeit wird jeder ernste Lehrer gern die ungesucht sich bietenden Gelegenheiten benutzen, klärend und festigend auf seine Schüler einzuwirken. Besonders wertvoll ist in dieser Beziehung des Tacitus Germania. Aber weise Vorsicht ist hier ganz besonders am Platz, man darf die noch harmlose Seele des Schülers nicht zu früh beunruhigen. *Maxima debetur puero reverentia!* Auch ist ein Lehrer, der 'rot wird', wenn die gemeinsame Lektüre auf bedenkliche Stellen führt, und damit den Schülern seine Verlegenheit kundgibt, gewiß nicht geeignet zu ihrer sittlichen Förderung. In solchen Fällen soll man gerade die Gelegenheit benutzen, ihnen durch die Art der Behandlung zu helfen, die rechte Stellung zu den sittlichen Fragen zu gewinnen.

Aber eins dürfen wir nicht vergessen. Mitteilung und Aufklärung allein tut's gewiß nicht. Unter Umständen — zumal wenn's zu früh geschieht — kann's sogar schaden! Bloem schreibt so, als hätte man dem Knaben Werner nur einfach das Nötige zu sagen brauchen, um ihm die rechte Stellung zur Sache und die rechte Kraft in der Gefahr zu verschaffen. Das ist ein Irrtum! Werner weiß auch ohne jene Mitteilungen, daß die Wege seiner Kameraden unrein sind und zur Selbsterniedrigung führen. Die Kraft des Widerstandes muß aus ganz anderen Quellen kommen. Sie erwächst vor allem aus dem Familienleben und den damit gegebenen Erinnerungen, die den Jüngling begleiten auf allen seinen Wegen. 'Tue keinem Mädchen Leides und denke, daß deine Mutter auch ein Mädchen gewesen ist:' das ist die einfache, machtvolle Mahnung, die Matthias Claudius seinem Sohne mitgibt. Wenn nun aber die Schule diese Einwirkung des Hauses unterstützen soll, so kommt es da mehr als auf jene einzelnen Äußerungen und Warnungen auf den positiven Einfluß und auf den ganzen

Digitized by Google

Geist an, der in ihr waltet. Goethe sagte im Hinblick auf die Erziehung zur Sittlichkeit zu Heinrich Voß: 'Wenn das wahrhaft Schöne und Gute Eingang gefunden hat, so ist das Schlechte auf ewig verbannt.' Daß aber das Schöne und Gute wirklich Eingang finde, das wird besonders davon abhängen, ob es in lebendigen Persönlichkeiten verkörpert dem heranwachsenden Geschlecht entgegentritt.

Doch alles das sind nur Hilfsmittel, willkommen alle in der großen Not des Lebens. Entscheidend aber ist doch einzig und allein das religiöse Moment. Der beste Erzieher ist und bleibt Jesus von Nazareth. So hat es Friedrich Paulsen neuerdings gegenüber der modernen Manier, uns immer wieder andere neuentdeckte Modegötzen als Erzieher aufzudrängen, in seinem Aufsatz über Schopenhauer ausgesprochen. Und dieses Wort wird seine Wahrheit stets behalten. Mag es heute vielen veraltet klingen, dennoch sind die Worte der heiligen Schrift die besten Begleiter und die treuesten Schutzengel. Bewußt oder unbewußt wirken sie nach, wo sie Eingang gefunden haben in die Seele. Man denke z. B. an das Wort des Herrn: 'Selig sind, die reines Herzens sind', oder an das des Paulus: 'Der Tempel Gottes ist heilig: der seid ihr!'

Werner hat davon nichts oder nur sehr wenig. Wohl hegt er Ehrfurcht vor der Majestät der Natur und macht sich allerlei Gedanken über ihre Wunder und ihren Zusammenhang. Aber das hilft ihm wenig. Denn die sogenannte Weltanschauung hat in ihrer Verstandesmäßigkeit keine große Bedeutung für das innere Leben, und es macht wenig Unterschied, ob sie mehr positiv oder negativ gestaltet ist. 'In dein Inneres schaue. Da ist die Quelle des Guten, und sie hört nicht auf zu fließen, wenn du nicht aufhörst zu graben' (Mark Aurel VII 59). —

Doch zurück zu unserem Roman. Wir teilen die tiefe Erschütterung des Verfassers bei der Wahrnehmung, daß in unserer Erziehung die Gefahren vorhanden sind, die er in jener utopischen Marteranstalt so verhängnisvoll wirken läßt. Wir beklagen mit ihm, daß in unserer deutschen Jugend, der akademischen und der nichtakademischen, die Giftstoffe vorhanden sind, die so vernichtend wirken, wie er es uns schildert. Wir hoffen mit ihm, daß es besser werde.

Daß wir die Hilfe zum Teil auf anderen Bahnen suchen als er, ist schon deutlich geworden. Auf einiges müssen wir noch eingehen.

Mehrere Stellen des Buches lassen erkennen, daß der Verfasser die sittlichen Schäden in den bevorzugten Ständen zum Teil davon herleitet, daß in ihnen die Eheschließung erst in vorgerückterem Alter möglich zu sein pflegt, und er würde eine Änderung offenbar mit Freuden begrüßen. Daran ist nun gewiß nicht zu denken. Wir müssen uns mit den gegebenen Verhältnissen abfinden. Aber ich möchte nicht unterlassen, gerade im Anschluß an das vorliegende Buch etwas zugunsten einer späteren Eheschließung zu sagen. — Mit besonderer Teilnahme schildert Bloem einen Freund Werners, der sich als Student verlobt. Nun muß er es aber erleben, daß, als ein älterer, reiferer Mann in den Gesichtskreis der Braut tritt, sie sich allmählich darüber klar wird, daß ihre erste Liebe auf Illusionen beruhte, daß sie bei dem fast gleichaltrigen Jünglinge nicht gefunden

hätte, was sie als Weib bei dem Manne ihrer Wahl sucht, eine gefestete Persönlichkeit, an die sie sich anlehnen, zu der sie aufschauen könnte. Die Folge ist, daß sie ihre heimliche Verlobung aufhebt. — Nehmen wir einmal an, in diesem Fall wäre die frühzeitige Vermählung möglich gewesen. Die Ehe hätte gewiß nicht dem Ideal einer Ehe entsprochen! Im allgemeinen eröffnet eine spätere Eheschließung gewiß mehr Aussicht darauf, daß die sich verbindenden Personen in innerer Harmonie zusammenstimmen. Die erste sogenannte Liebe des Jünglings ist ja doch in den meisten Fällen eine Schwärmerei, eine Huldigung, die mehr dem ganzen Geschlecht als der Persönlichkeit dargebracht wird, sehr häufig ist es nur die Bewunderung eines Mädchens, welches, mag es auch im Alter etwas zurückstehen, doch infolge der schnelleren Entwicklung des weiblichen Geschlechtes dem noch suchenden und schwankenden Jünglingsherzen durch größere Reife und Festigkeit imponiert. Schon die germanische Sage hat im Schicksal Siegfrieds diesen Hergang und seine Tragik in typischer Weise zur Anschauung gebracht. Siegfried bewundert Brunhilde und verlobt sich mit ihr. Aber später wird ihm bewußt, daß damals ihre kraftvolle Gestalt und ihr männlicher Stolz ihn geblendet hatten, Eigenschaften, die er selbst inzwischen in noch höherem Maße erworben hat, und die ihm gemäßer sind als ihr. Die Ergänzung, nach der er verlangt, findet er nicht bei ihr. Was die Liebe des Mannes zum Weibe bedeute, das erfährt er erst, als er den weiblichen Liebreiz Chriemhildens, ihre hingebende und selbstlose Liebe zu würdigen weiß.

Also auch der erzwungene Aufschub bewahrt nicht selten vor Verirrung und kann segensreich wirken. Verderblich aber ist die Verfrühung. Gerade weil heutigen Tages die unselige Hast nach Frühreife und Übereilung auf allen Gebieten um sich greift, müssen wir uns vor Augen halten, daß nur ruhige Entwicklung und gesammelte Kraft zum Guten führt. '*Sera iuvenum venus!* Spät schreiten die jungen Männer zur Ehe' rühmt Tacitus von unseren Altvordern. Aber heute wird es auch schon als Unglück und Unrecht hingestellt, wenn ein Mädchen nicht früh zur Heirat kommt. Die Bezeichnung 'Jungweibernot' hat man dafür erfunden. Es ist wirklich kläglich, welch ein Gewinsel darüber erhoben wird! —

Wie läßt nun Bloem seinen Werner von seinem ersten, an trüben Erfahrungen, inneren Kämpfen und verhängnisvollen Wandlungen überreichen Semester Abschied nehmen? Nicht, wie man es nach allem, was vorhergeht, erwarten sollte.

'In Werners Seele' — so heißt es — 'quoll ein warmes, tiefes, heiliges Empfinden empor ... ein glockenfeierliches Dankgefühl. Das war das Leben ... nun war er eingetreten in seine Tempelhallen.

Becherklang und Pistolenknall, brünstige Küsse und wilde Verzweiflungstränen, wüste Zechgelage und friedliche Waldeinsamkeiten, ekle Buhlschaft und erhabenes Liebesentsagen, Jauchzen und Totensang, Lust und Weh. Das war eingeschlossen in diesen kurzen Monden, das alles hatte er erlitten und erfahren, fühlend geschaut und fühlend durchlebt.

Digitized by Google

O Leben, Leben — heiliges, herrliches, grausiges, mächtiges . . . heiliges, dreimal heiliges Leben —!!'

Heilig war dieses Leben doch gewiß nicht gewesen, und so verbindet sich denn auch mit jenen Empfindungen in Werners Seele ein Verlangen nach anderen, nach wahren Idealen. In der Abschiedsstunde gibt Werners Freund ihnen Ausdruck mit den Worten: 'Später einmal, wenn die Universitätsjahre hinter uns liegen . . . dann gibt's andere Ideale, hoff' ich . . . Beruf . . . und Vaterland . . . und so was . . . vielleicht auch . . . Weib und Kind.' Und von Werner sagt der Dichter selbst ganz am Schluß: 'Ja, ein Mann! das wollte er werden . . . das gelobte er seinem Bande da um seine Brust, seiner jungen Burschenwunde, allen gewaltigen und heiligen Erinnerungen dieser vergangenen Monde.'

Ich bedauere diesen Schluß. Mit ganz anderen Empfindungen und Gesinnungen konnte und mußte Werner nach seiner ersten Trennung vom Elternhaus dahin zurückkehren. Nur eine vollständige Absage, eine innere Umkehr, eine Rückkehr zu den Idealen seiner jugendlichen Seele könnte ihm mit Recht einen freudig hoffnungsvollen Ausblick in die Zukunft eröffnen. Und eine solche Wandlung wäre im Hinblick auf den Charakter Werners und die erschütternden Erlebnisse seines ersten Semesters durchaus folgerichtig. So, wie das Buch schließt, hat man den Eindruck, als hielte der Verfasser trotz aller latenten und doch deutlichen Kritik der Übertreibungen und Verirrungen eine solche oder ähnliche Vorbereitungszeit, wie Werner sie gehabt hat, für das Normale und Wünschenswerte für einen Jüngling! 'Ein mächtig ergreifendes Vorspiel', so nennt er jenes Semester, 'ein Vorspiel, das Ungeheures, Hochherrliches ankündigte'. Wenige Leser werden dieser 'Ankündigung' Vertrauen entgegenbringen. Wenn aus Werner ein rechter Mann wird, so wird er es trotz jenes 'Vorspiels', nicht durch dasselbe! —

Ich beabsichtige nicht, wozu das Buch auffordern könnte, auf Einzelheiten in der gegenwärtigen Gestaltung des akademischen Lebens ausführlich einzugehen. Die Schäden, die in dem Roman getroffen werden: die sexuellen Ausschweifungen, das maßlose Trinken, das Aufgehen in Äußerlichkeiten, die kastenmäßige Absonderung, eine Dressur in der Lebensführung, die alle Eigenart zerstört, der Ersatz der persönlichen Ehre durch ein eitles Phantom: das alles nimmt in den Kreisen der akademischen Jugend und weit darüber hinaus in bedrohlicher Weise überhand.

Die Zahl der Studierenden ist ungeheuer gewachsen, und damit ist gleichzeitig das Niveau der wissenschaftlichen Ausrüstung und der sittlichen Reife gesunken. Der Zutritt zur Universität ist durch den Erfolg, den die Agitation gegen die vermeintliche Überbürdung auf den höheren Schulen gehabt hat, wesentlich erleichtert, und immer weiter öffnen die Universitäten ihre Tore.

Daran wird sich in absehbarer Zeit nichts ändern. Man wird Sorge tragen müssen, die Staatsprüfungen um so strenger zu gestalten und bei der Auswahl der Tüchtigsten für die spätere Beförderung möglichst auch auf die sittlichen Qualitäten Rücksicht zu nehmen. Statt dessen, so hört man, sind es oft sehr

Digitized by Google

äußerliche Dinge, von denen die Entscheidung abhängt. Da ist z. B. die Meinung weit verbreitet, ein Gelingen in der juristischen Laufbahn sei nur dann zu erwarten, wenn der Bewerber Korpsstudent gewesen sei! Man kann es immer wieder aussprechen hören: 'Es wird uns schwer unsern Sohn ins Korps gehen zu lassen, aber es muß sein, denn er will Jurist werden.' Welch ein Mißtrauen spricht sich darin aus, und welch eine Feigheit ist es, wenn ein junger Mann nicht auf sein eigenes Emporstreben hingewiesen wird, sondern von irgend welchen Verbindungen sein Heil in der Zukunft erwarten soll! Das muß aufhören. Protektion um äußerer Rücksichten willen ist Korruption oder, auf gut Deutsch, unsittlich! Wie beschämend ist für uns des Plautus Wort: *Virtute ambire oportet, non favitoribus!* (Auf eigene Tüchtigkeit, nicht auf der Gönner Hilfe setze dein Vertrauen!)

Wirksame Hilfe aber kann nur von innen heraus kommen. Unsere Jugend muß wieder echten Idealen sich weihen und ihnen Treue bewahren. Und wir brauchen nicht zu verzweifeln. Das Mark unseres Volkes ist noch gesund, immer wieder sprossen neue Kräfte hervor, die in jugendlicher Frische und Begeisterung für alles Edle erglühen. Diesen Kräften muß freie Bahn geschaffen werden.

Möge Bloems Buch helfen, eine Erneuerung im Korps und außerhalb zu fördern! Möge vor allen Dingen die Unterdrückung der Persönlichkeit durch Einschnürung in leere Formen und durch Unterordnung unter die Tyrannei der Masse aufhören! Es ist das so ganz dem deutschen Wesen zuwider, und schon deshalb darf es nicht dauern!

Digitized by Google

PRIMANERDISSERTATIONEN

Von Eugen Kösters

In den oberen Klassen höherer Schulen tritt bei manchem Schüler besondere Begabung und Neigung für das eine oder das andere wissenschaftliche Fach nicht selten so deutlich hervor, daß man es als Lehrer bedauert, einem solchen nicht mehr Aufmerksamkeit schenken zu können, als die Arbeit mit den anderen übrig läßt. Allein ein begabter und strebsamer Schüler ist schon dankbar, wenn er bloß einige Winke und Weisungen erhält, die es ihm ermöglichen, ohne den Lehrer sehr in Anspruch zu nehmen, ein Stück weiter zu kommen auf dem Gebiete, das ihm darum Freude macht, weil er fühlt, er kann hier etwas erreichen. Wer wird sich diesen Dank nicht mitunter gern verdienen?

Man hat in jüngster Zeit mehrfach die Frage erörtert, wie man es ermöglichen könnte, durch eine freiere Gestaltung des Unterrichtsbetriebes in den oberen Klassen auf die verschiedenartige Begabung der Schüler Rücksicht zu nehmen, und bereits praktische Versuche in dieser Richtung angestellt. Vielleicht läßt sich schon einiges erreichen, ohne daß der Lehrplan eine Änderung erfährt.

Als Lehrer des Deutschen überlasse ich den Primanern bei ihren Vorträgen, soweit wie möglich, die Wahl des Themas. Eine kleine Beschränkung dieser Wahlfreiheit ist natürlich notwendig, da man ja nicht jeden Stoff hinreichend kennt, um die Ausführungen des Schülers sachlich beurteilen zu können, und auch aus anderen Gründen nicht jeder Stoff geeignet ist. Zum wenigsten aber darf der Schüler von mehreren Aufgaben sich eine auswählen. Wenn die Klasse nicht stark besetzt ist, wird dem Vortragenden gestattet, seine Aufgabe ausführlicher zu behandeln, als es sonst bei der knappen Stundenzahl angängig wäre. Hierbei zeigt sich, daß die meisten Schüler mit unverkennbarem Eifer ihre Aufgabe ausführen. Der Gegenstand fesselt sie, sie wollen zeigen, daß sie mit einiger Berechtigung gerade dieses Gebiet betreten haben, und entwickeln dabei einen Fleiß, den sie sonst oft vermissen lassen. Es tut mir leid, daß ein solcher Vortrag, in dem oft recht viel Arbeit steckt, nicht immer so gewürdigt wird, wie er es verdiente. Man lobt den Schüler wohl, schreibt ihm eine gute Note an, aber das scheint mir nicht genug zu sein. Man kann ja wohl sagen, diese freien Vorträge sollen von geringem Umfang

Digitized by Google

sein, sie sollen nicht viel Arbeit in Anspruch nehmen. Gewiß, ich weiß, daß es dabei hauptsächlich auf die Übung im zusammenhängenden mündlichen Vortrag ankommen soll und daß der Inhalt nicht so bedeutend zu sein braucht. Aber man wird doch dem Schüler nicht gern die Freude verderben, wenn er mal etwas mehr tun will, als verlangt wird.

Solche Erwägungen veranlassen mich zu einer Anregung, die vielleicht bei Amtsgenossen einige Beachtung findet. Der Bequemlichkeit halber gebe ich indessen dieser bescheidenen Anregung die Form von bestimmten Vorschlägen. Die freien Vorträge sollen auch in der Prima durchweg kurz sein. Vieles spricht dafür, daß es so gehalten wird. Hat sich aber ein Primaner mit einem wissenschaftlichen Gegenstand — er braucht nicht immer dem engeren Lehrplan anzugehören — eingehend und mit Verständnis beschäftigt, hat er sich tiefer in diesen Gegenstand hineingearbeitet, als es die Schule verlangt, dann sei ihm gestattet, über diesen Gegenstand seine Meinung in einer kleinen Abhandlung niederzulegen. Eine solche Abhandlung braucht nichts anderes als ein eingehender, klarer, Verständnis bekundender Bericht über den gewählten Gegenstand zu sein, sie kann und soll natürlich keine wissenschaftliche Leistung darstellen, sie soll aber wohl der erste Anfang wissenschaftlichen Arbeitens sein, insofern als der Verfasser die von ihm benutzte Literatur genau anzugeben und, soweit er dazu im stande ist, zu prüfen und zu vergleichen hat. Man wende nicht ein, daß kein Primaner dazu im stande sei; warum soll er es denn nicht lernen können, wenn er einige Anleitung dazu erhält? Vom jungen Studenten verlangt man eine ähnliche Arbeit oft genug, ohne ihm irgend welche Weisungen zu geben. Außerdem soll die Abhandlung ja, wie gesagt, den ersten Versuch wissenschaftlichen Arbeitens darstellen und unter diesem Gesichtspunkte beurteilt werden.

Ich denke mir nun die Sache in der Praxis so: Ein Unterprimaner, der Begabung, sagen wir für Physik zeigt und Freude daran hat, bittet etwa nach den Herbstferien seinen Lehrer in diesem Fache, ihm für die Anfertigung einer freiwilligen Arbeit einige Winke zu geben. Einen geeigneten Gegenstand glaubt er bereits gefunden zu haben. Sollte das Thema sich nicht eignen, so bittet er darum, ihm ein anderes vorzuschlagen. Der Lehrer, der bis dahin Gelegenheit hatte, sich von der Begabung des Schülers für das gewählte Fach zu überzeugen, ist dazu bereit und berät mit dem jungen Physiker darüber, ob das Thema sich eignet, ob es anders zu fassen oder ganz zu verwerfen und etwa durch ein neues zu ersetzen wäre. Aus der Bibliothek der physikalischen Sammlung gibt er ihm die nötige Literatur, er läßt ihn die etwa erforderlichen Versuche anstellen, kurz, er unterstützt ihn bei der Durchführung der Aufgabe, die er allmählich entstehen sieht, in ähnlicher, aber ausgedehnterer Weise mit Winken und Ratschlägen, wie etwa der Professor dem Doktoranden bei der Abfassung der Dissertation beisteht. Der Schüler arbeitet an seinem Gegenstande mit freudigem Eifer, er benutzt dazu während des Tertials freie Stunden, die er sonst oft vertrödeln würde, besonders aber die folgenden Weihnachts- und Osterferien. Nach den Osterferien liefert er, nunmehr Oberprimaner, seine

Digitized by Google

Abhandlung — es mögen an die 30 geschriebene Spalten geworden sein — dem Lehrer ab. Dieser stellt nun mit dem Verfasser über den Gegenstand der Arbeit eine Art Colloquium an, um sich davon zu überzeugen, daß dieser den Gegenstand beherrscht, soweit es in seinen Kräften steht, und ihn auch ohne andere Unterstützung als die seines Lehrers bearbeitet hat. Sodann schreibt der Lehrer unter die Abhandlung seine ausführliche Beurteilung. Diese muß günstig ausfallen. Denn wenn der Lehrer im Verlaufe der Entstehung der Arbeit, über deren Fortschreiten er sich von Zeit zu Zeit unterrichtet, bemerkt, daß der Schüler, auch wenn er die erforderliche Unterstützung erhält, der gewählten Aufgabe nicht gewachsen ist, so soll ihm das rechtzeitig gesagt werden. Er muß sich dann ein anderes Thema oder ein anderes Fach wählen, oder ganz auf eine freiwillige Arbeit verzichten. Die eigentliche Beurteilung der Leistung liegt dem Fachlehrer ob, der Lehrer des Deutschen erhält auf Wunsch Einsicht in die Arbeit. Er darf sie berücksichtigen, wenn er die deutschen Klassenleistungen für das Abiturientenexamen feststellt, aber nur im günstigen Sinne. Die Arbeit wird bei der Reifeprüfung zu den Akten genommen.

Es fragt sich nun, in welcher Weise sie bei der Prüfung gewertet werden soll. Denn daß sie gewertet wird, halte ich für unbedingt notwendig. Wenn ein Schüler eine solche Leistung freiwillig zuwege gebracht hat, kann er verlangen, daß sie ihm angerechnet und daß darüber nicht bloß mit ein paar anerkennenden Worten quittiert wird. Und wobei könnte man sie ihm wirksamer anrechnen als bei der Reifeprüfung? Wird er nicht mit doppeltem Eifer ans Werk gehen, wenn er weiß, er schafft sich damit bereits ein Plus für das Examen? Wird außerdem eine solche Arbeit nicht die Persönlichkeit des Verfassers oft in ganz anderem Lichte erscheinen lassen, als sie nach seinen sonstigen Leistungen erscheint, wenn man daraus klar ersieht, in einem Fache wenigstens leistet er etwas Ordentliches, und hier wird er auch künftig auf dem rechten Platze sein? Eine solche Arbeit dürfte uns nicht selten zu der Überzeugung bringen, der Verfasser ist reif für höhere Studien, obschon es mit seinen Kenntnissen in Fächern, die ihm weniger liegen, nicht sonderlich bestellt ist.

Ich denke mir die Wertung bei der Reifeprüfung etwa so: Die freiwillige Arbeit gleicht eine nicht genügende schriftliche oder mündliche Prüfungsleistung in einem Hauptfache mit gut aus. Ist dann noch ein zweites gut vorhanden, in den Klassenleistungen, der mündlichen oder der schriftlichen Prüfungsleistung, dann erhält der Prüfling in der Regel noch das Gesamtprädikat gut. Dasselbe Prädikat wird ihm zuteil, unter Befreiung von der mündlichen Prüfung in dem fraglichen Fache, wenn er in den Klassenleistungen und in der schriftlichen Prüfung wenigstens genügend erzielt hat. Nicht genügend in den Klassenleistungen dürfte kaum vorkommen. Sollte es der Fall sein, so würde die freiwillige Arbeit es mit genügend ausgleichen. Gehört der Gegenstand der freiwilligen Arbeit einem Nebenfache an, so erfolgt ebenfalls Befreiung von der mündlichen Prüfung in diesem Fache unter Er-

Digitized by Google

teilung des Gesamtprädikates gut, wenn die Klassenleistungen wenigstens genügend sind. Sind die Klassenleistungen gut, so soll das Nebenfach die Fähigkeit erhalten, ein nicht genügend in einem Hauptfache auszugleichen. Sollten die Klassenleistungen ausnahmsweise nicht genügend sein, so müßte die freiwillige Arbeit dieses nicht genügend ausgleichen und das Gesamtprädikat genügend herbeiführen können. Nur bei nicht genügender Leistung in der mündlichen Prüfung dürfte trotz einer vorliegenden freiwilligen Arbeit als Gesamtprädikat nicht genügend gegeben werden. Arbeiten aus dem Gebiete der Erdkunde, der Staats- und Volkswirtschaftslehre wären zur Geschichte zu zählen, eine chemische Arbeit auf einem Gymnasium könnte zur Physik gerechnet werden, ebenso eine Arbeit aus der Biologie. So ungefähr ließe sich die freiwillige Arbeit bei der Reifeprüfung werten. Aber auf eine so weit gehende Wertung könnte man auch verzichten und sich darauf beschränken, ihr nur in solchen Fällen erhebliche Bedeutung beizumessen, in denen die Reife eines Prüflings aus seinen sonstigen Leistungen nicht klar genug hervorgeht. In das Prüfungszeugnis wäre der Titel der Arbeit und die abgekürzte Beurteilung aufzunehmen. Selbstverständlich hat der Schüler das Urteil schon früher erfahren. Die Arbeit bleibt bei den Prüfungsakten. Alle Entwürfe sind abzuliefern und zu vernichten.

Es gibt kaum ein Fach, das nicht für eine solche 'Primanerdissertation' Stoff böte, Mathematik und Religion eingerechnet. Arbeiten aus dem Gebiete der Kunst sollen nicht ausgeschlossen sein, wenn der Lehrer des Deutschen mit dem vom Schüler gewählten Gegenstande hinlänglich vertraut ist und die Arbeit annehmen und beurteilen will.

Ein paar Aufgaben seien hier zusammengestellt, die bloß andeuten sollen, welche Stoffe etwa zu behandeln wären.

Aus der deutschen Literatur: Die politischen Beziehungen in den Gedichten Walters von der Vogelweide, Bilder deutschen Lebens im Spiegel des Volksliedes, Lessings kritische Methode im Laokoon und in der Hamburgischen Dramaturgie, der junge Goethe in Straßburg, Schiller als Volkserzieher.

Aus dem Gebiete der Kunst: Die römische Baukunst in ihren Beziehungen zur griechischen, frühgotische Kirchen in Deutschland, Heimatkunst.

Aus der griechisch-römischen Literatur und Altertumskunde: Griechische Sitten nach Homer, die Akropolis von Athen, römisches Leben in der Augusteischen Zeit nach Horaz, das Forum Romanum zur Zeit des Augustus, die bedeutendsten römischen Denkmäler in den Rheinlanden, der Aufstand der Bataver nach Tacitus. Aufgaben aus der alten Geschichte dürften wohl den sprachlichen Fächern zugezählt werden, insofern sie möglichst unter Benutzung der Quellen zu bearbeiten sind.

Aus der mittleren und neueren Geschichte: Das Frankenreich unter den Karolingern bis zum Vertrag von Verdun, die Hohenstaufen und Italien, Geschichte der Insel Sizilien, die kulturgeschichtliche Bedeutung der Kreuzzüge, Friedrich der Große in Friedenszeiten, Übersicht über die Geschichte der Niederlande.

Digitized by Google

Aus der Erdkunde und verwandten Gebieten: Deutsche Dampferlinien, Geschichte der deutschen Kolonien, die natürlichen Produkte Skandinaviens, das Kabelnetz und seine Bedeutung in Friedens- und Kriegszeiten.

Aus der Physik: Vorkommen und Bedeutung des Wassers in den verschiedenen Zweigen der Physik, Vorkommen und Bedeutung der Luft in den verschiedenen Zweigen der Physik, Energievorräte in der Natur.

Es dürfte sich empfehlen, das Thema so zu wählen, daß die Bearbeitung nicht zuviel Literatur erforderlich macht und daß diese ohne Schwierigkeiten zu beschaffen ist. Meist wird die Bibliothek der Anstalt das nötige enthalten, im anderen Falle kommt auch hier der erleichterte Leihverkehr zwischen höheren Schulen und Universitäts- und anderen größeren Bibliotheken gut zu statten.

Freilich werden sich Bedenken erheben, deren einige zu zerstreuen ich versuchen möchte. Erstens: Wird der Schüler nicht überlastet oder sein Interesse zu sehr für ein Fach in Anspruch genommen auf Kosten der anderen? Zweitens: Wird der Lehrer durch solche Arbeiten nicht überlastet? Drittens: Können nicht grobe Täuschungen vorkommen, etwa dadurch, daß Schüler verschiedener Anstalten solche Arbeiten untereinander austauschen?

Zur ersten Frage sei bemerkt, daß es sich um eine durchaus freiwillige Arbeit handelt, die dem Schüler Freude macht. Es muß allerdings dafür Sorge getragen werden, daß sie auf einen hinreichend langen Zeitraum verteilt wird, womöglich ist es so einzurichten, daß in diesen Zeitraum Ferien fallen. Unerläßliche Vorbedingung ist, daß der Schüler in dem Fache, in dem er eine freiwillige Arbeit machen will, Gutes leistet; auf dem letzten Zeugnis muß er wenigstens das Prädikat gut gehabt haben. Vor dem Beginn des zweiten Tertials der Unterprima wird man in der Regel keine Arbeit anfangen lassen. Wer um diese Zeit, etwa in den ersten vier Wochen des zweiten Tertials, beginnt, soll frühestens nach den Weihnachtsferien abliefern. Die Arbeitszeit sei also mindestens ein Vierteljahr. Letzter Ablieferungstermin sei der letzte Schultag des zweiten Tertials der Oberprima. Denn im letzten Tertial der Oberprima ist genug anderes zu tun, und die letzten Ferien soll der Abiturient auch nicht dazu benutzen, womöglich noch schnell etwas zustande zu bringen. Außerdem könnte in dem Tertial, in dem ein Schüler eine freiwillige Arbeit anfertigt, ihm ein deutscher Aufsatz erlassen werden. Daß andere Fächer wegen einer solchen Arbeit zu kurz kommen sollten, glaube ich nicht recht. Davor wird man den Schüler natürlich warnen müssen, daß er etwa Fächer, die ihm weniger zusagen, vernachlässigt.

Nun zur zweiten Frage: Wird der Lehrer durch solche Arbeiten besonders belastet? Belastet wird er auf jeden Fall dadurch, aber erheblich dürfte die Belastung kaum sein. Die Fortschritte und erfreulichen Leistungen eines begabten Schülers zu sehen, ihm den Weg zu ebnen, wird wohl im allgemeinen nicht als Last empfunden. Außerdem darf der Lehrer eine Arbeit ruhig ablehnen, wenn er den Gegenstand für ungeeignet oder den Schüler für nicht hinlänglich befähigt hält, in dem von ihm gewählten Fache zu arbeiten. Wer

Digitized by Google

eine Arbeit machen will, muß sich vorher darüber vergewissern, ob der Lehrer damit einverstanden ist. Heimlich angefertigte Arbeiten sollen nicht angenommen werden. Ich denke mir, daß auf diese Weise etwa die Hälfte der Primaner eine Arbeit machen wird, von 25 also 12 bis 14. Diese würden sich auf die verschiedensten Fächer verteilen. Der Lehrer kann auch einfach erklären: Mehr als drei Arbeiten nehme ich nicht an. Es gibt sicher manchen Schüler, der auf mehreren Gebieten befähigt und geneigt wäre, eine Arbeit zu machen. Ihn kann der Lehrer, an den er sich wendet, auf ein anderes Fach verweisen, wenn er selbst mit Arbeit überhäuft ist. Selbstverständlich darf es keinem gestattet sein, mehr als eine Arbeit einzureichen.

Wie aber lassen sich Täuschungen verhindern? Der sicherste Schutz gegen Täuschungsversuche wird stets das Ehrgefühl des Schülers sein. Er fühlt sich stark genug, in einem Fache, das ihm Freude macht, mehr zu leisten, als die Schule verlangt. Sein Lehrer weiß es, daß er etwas Tüchtiges leisten kann. Wird er es leicht fertig bringen, sich bei der freiwillig übernommenen Arbeit mit fremden Federn zu schmücken? Es ist doch damit etwas anderes als mit Aufgaben, die ihm gestellt werden und die er machen muß. Außerdem verfolgt auch der Lehrer die allmähliche Entstehung der Arbeit, und ihm muß der Schüler von Zeit zu Zeit darüber berichten, ihm muß er auf Verlangen seine Vorarbeiten darlegen und zeigen. Oft wird der Schüler seinen Lehrer geradezu bitten, ihm eine geeignete Aufgabe zur Bearbeitung vorzuschlagen. Dann fällt die Möglichkeit, sie etwa von auswärts zu beziehen, so ziemlich fort. Die Arbeiten der eigenen Anstalt bleiben dadurch bekannt, daß man die Titel in ein besonderes Buch einträgt. Außerdem werden in jedem Jahresprogramm die Titel der angefertigten Arbeiten und die Namen der Verfasser abgedruckt. Auf diese Weise lassen sich in Fällen, die verdächtig erscheinen, immerhin Ermittelungen anstellen.

Die Anfertigung solcher Abhandlungen trüge sicher mit dazu bei, den Übergang von der höheren Schule zur Hochschule zu vermitteln. Sie würde den Anfang der Lernfreiheit bilden, deren der Student sich im vollsten Maße erfreut. Sie hätte vor dem deutschen Aufsatze die größere Vielseitigkeit der Themata, die reichere Fülle des Stoffes, die lebendigere Freude an freigewählter, im wesentlichen selbständiger Arbeit voraus. Ich verkenne die Nützlichkeit unseres heutigen deutschen Aufsatzes für die Förderung des logischen Denkens und der klaren sprachlichen Darstellung keineswegs, allein es läßt sich kaum leugnen, daß ihm leicht etwas Schematisches, Papierenes, sozusagen Weltfremdes anhaftet. Wann käme man im Leben je dazu, einen Aufsatz in der Weise schreiben zu müssen, wie man es auf der Schule gelernt hat? Wer auf der Schule einen guten Aufsatz geschrieben hat, der versteht es noch lange nicht immer, den Anforderungen des Lebens in dieser Hinsicht zu genügen, etwa einen knappen und klaren Bericht abzufassen, einen Tatbestand zu erläutern, eine Sache logisch zu begründen oder etwas ähnliches schriftlich abzufassen. Vielleicht fände unser deutscher Aufsatz durch die freiwillige Arbeit, die in der Wahl des Stoffes weit weniger beschränkt und auch in der Form weniger

Digitized by Google

beengt wäre als der Aufsatz, eine nicht unwesentliche Ergänzung, die wenigstens den begabteren Schülern zugute käme. Unsere sogenannten kleinen Ausarbeitungen ergänzen den deutschen Aufsatz ja auch, indem sie dazu befähigen sollen, in kurzer Zeit und in knapper Form kleine Aufgaben aus den verschiedensten Gebieten des Wissens schriftlich zu bearbeiten. In den freiwilligen Arbeiten würden dagegen größere Aufgaben ebenfalls aus den verschiedensten Wissensgebieten durch kein Schema eingeengt in aller Ruhe mit Gründlichkeit und Ausführlichkeit zu behandeln sein.

Digitized by Google

DIE GESCHICHTE DES HUMANISTISCHEN SCHULWESENS IN WÜRTTEMBERG[1])

Von Karl Weller

Es ist eine geistvolle Unterscheidung zwischen Altertumswissenschaft und Geschichte, die wir dem hervorragenden Kirchenrechtslehrer Sohm in Leipzig verdanken. Die Altertumswissenschaft lebt in der Vergangenheit; ihre Aufgabe ist es, die toten Reste des Altertums zu ihrem ursprünglichen Leben aufzuerwecken. Die Geschichtsforschung aber muß sich in ununterbrochener Fühlung mit der Gegenwart befinden. Der Geschichtsforschung ist es deshalb um den Zusammenhang zu tun, der das Heute und das Dereinst miteinander verbindet. Nun ist das Schulwesen in den deutschen Einzelstaaten heute noch Landessache, nicht Reichssache; die heutige Gestaltung des württembergischen Schulwesens ruht ganz in der Vergangenheit des Landes selbst und ist nur aus dieser heraus zu verstehen. Um so auffallender mag es erscheinen, daß die Erforschung seiner Geschichte bis jetzt so sehr vernachlässigt worden ist. Seitdem Karl Hirzel 1847 in der Einleitung zu seiner Sammlung der württembergischen Schulgesetze eine Übersicht über die Geschichte des württembergischen Gelehrtenschulwesens gegeben hat, sind wohl manche Arbeiten über einzelne Anstalten und über einzelne Abschnitte der heimischen Schulgeschichte erschienen, und zwar treffliche Arbeiten, aber keine Zusammenfassung mehr, und allenthalben stoßen wir auf klaffende Lücken unseres Wissens, auf dunkle Punkte, die der Aufhellung bedürfen.[2]) Es ist immer ein Zeichen für den Mangel tieferen Eindringens in das Leben der Gegenwart, wenn wir nicht zu den Ursachen dessen, was uns vor Augen ist, aufzusteigen die Kraft haben; Geschichte treiben wir in keiner anderen Hoffnung als in der auf das Wachsen unserer Erkenntnis. Der sächsische Gymnasiallehrerverein hat im Jahr 1899 eine Kommission zur Bearbeitung der Geschichte des gelehrten Schulwesens in Sachsen ernannt; es wäre sehr zu wünschen, daß auch der württembergische Verein sich dieser Aufgabe unterziehen und mit vereinter Kraft ein darstellendes Werk über die Geschichte des humanistischen Schulwesens im Lande unternehmen würde.

[1]) Nach einem auf der Versammlung des württembergischen Gymnasiallehrervereins in Stuttgart am 19. Mai 1906 gehaltenen Vortrag.

[2]) Die Literatur über die Geschichte des höheren Schulwesens in Württemberg ist in erschöpfender Weise zusammengestellt von E. Schott, Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Beiheft 11, 1906, S. 44 ff.

Digitized by Google

Von einem württembergischen Schulwesen im eigentlichen Sinn kann man erst sprechen, seitdem sich der Staat um dasselbe angenommen hat, also erst seit dem XVI. Jahrh., im besonderen seit der Zeit, da unter dem Herzog Christoph das Schulwesen neu organisiert worden ist. Was dieser Zeit vorausgeht, ist dürftig und ohne Zusammenhang; es handelt sich um Kloster- und Stadtschulen, die im späteren Mittelalter entstanden, sodann seit dem Ende des XV. Jahrh. um die Tätigkeit einzelner Männer, die von dem aufkommenden Humanismus angeregt waren. Erst dadurch, daß die protestantischen Regierungen die humanistische Schule in ihre Obhut nahmen, erhielt dieser Unterricht die feste materielle Grundlage und die gleichmäßige Regelung durch ein ganzes Territorium, während man vorher mehr nur für den örtlichen Bedarf gesorgt hatte. Unsere Darstellung soll darum nur behandeln: 1. die Organisation des württembergischen Schulwesens unter dem Herzog Christoph, 2. das so organisierte Schulwesen bis zum Beginn des XIX. Jahrh. und 3. unser Schulwesen im modernen Staat seit dem Jahre 1806.

Im Mittelalter beschränkte sich die Aufgabe des Staats auf Friedensbewahrung und Rechtsschutz; die Sorge für das geistige Leben, für Erziehung und Bildung, war der Kirche anvertraut. Ein Wandel trat in der zweiten Hälfte des XV. Jahrh. ein, zumal unter dem Einfluß des Humanismus, der aus antiken Vorstellungen heraus den Kreis der Staatsaufgaben beträchtlich weiter faßte. Nun suchten die Landesregierungen auch das wirtschaftliche und sittliche Leben der Untertanen zu regeln und zu leiten, und neuere Forschungen haben uns gezeigt, in wie großem Umfang die Landesherren schon vor der Reformation auch in die Ordnung der kirchlichen Verhältnisse eingegriffen haben. Einer der ersten Höfe, die sich für Wissenschaft und Kunst stärker interessierten, war der der Kurfürsten von der Pfalz; durch seine Mutter Mechthild von der Pfalz, die Schwester des bösen Fritz, angeregt hat Herzog Eberhard im Bart die Hochschule zu Tübingen gestiftet, und zwar geschah diese Gründung bereits unter dem Eindruck humanistischer Gedanken. Die Reformation, wie sie alle Verhältnisse aufwühlte und in Unruhe versetzte, wirkte zunächst auf das Unterrichtswesen mehr hemmend als fördernd ein, aber in ihrem Fortschreiten wurde zugleich mit der Aufrichtung der Landeskirchen auch das Schulwesen auf ganz neue Grundlagen gestellt. Luther selbst war es, der den Anstoß dazu gegeben hat: in seinem Sendschreiben an die Bürgermeister und Ratsherren der deutschen Städte vom Jahr 1524 hat er zum ersten Mal klar die Pflicht der weltlichen Obrigkeit ausgesprochen, für die Erhaltung und Gründung gelehrter Schulen Sorge zu tragen. Es war ein großer Schritt vorwärts: der Staat hat sich um das Schulwesen anzunehmen. Nur dürfen wir die heutigen Vorstellungen von Staat und Kirche nicht in das XVI. Jahrh. hineintragen, dem diese Begriffe im heutigen Sinn noch unbekannt sind. In den von der Reformation erfaßten Territorien bildeten Kirche und Staat ein Ganzes; man könnte sie protestantische Kirchenstaaten nennen. Zwei Regimente sind nach der Auffassung der Reformation von Gott gesetzt, das

Digitized by Google

geistliche und das weltliche. Die Trennung der zwei Schwerter bedeutet aber nach der Lehre Luthers nicht eine Trennung von Staat und Kirche im heutigen Sinn, sondern nur eine Scheidung der zwei Gewalten, die über die Christenheit gesetzt sind. Auch die weltliche Gewalt ist eine Dienerin Gottes, aber sie dient Gott kraft ihres Wesens nur in den irdischen Dingen. Luthers Aufruf bewirkte, daß zuerst die protestantischen Reichsstädte, sodann auch die Fürsten und Grafen des Reichs nach dem Maß ihrer Kräfte den mittleren Unterricht neu zu organisieren suchten. Neben den Landeskirchen entstand ein an sie sich anlehnendes Landesschulwesen, und voraus ging den anderen Territorien das damalige Kursachsen unter dem Einfluß Melanchthons, wie ja überhaupt die Neugestaltung der kirchlichen Verhältnisse in Kursachsen für die evangelische Kirche Deutschlands maßgebend geworden ist. Mit regem Eifer, mit den Mitteln, welche die eingezogenen Klöster und Kirchengüter gewährten, schritten die evangelischen Kirchenregenten ans Werk, und sie hatten die beneidenswerte Aufgabe, gleichsam auf jungfräulichem Boden pflügen und säen, ein ganz Neues schaffen zu dürfen. So hoch wir auch in der Geschichte die schöpferische Kraft einzelner gewaltiger Persönlichkeiten einschätzen, der wirkliche Fortschritt im Leben eines Volkes ist doch davon abhängig, wie viel von den neuen Gedanken, welche die Großen im Reiche des Geistes gefaßt und kämpfend behauptet haben, in die dauernden Ordnungen des Staates, der Gesellschaft, der Kirche und Schule hinübergeleitet wird. Die ersten staatlichen Gelehrtenschulen eines größeren Territoriums sind die berühmten Fürstenschulen zu Meißen, Pforta und Grimma, die im Jahr 1543 von Herzog Moritz von Sachsen, dem späteren Kurfürsten, eingerichtet worden sind; es waren Internate, die für den Landesdienst in geistlichem und weltlichem Amt eine Anzahl begabter Knaben auf öffentliche Kosten bis zur Universität vorbilden sollten, wo sie dann ebenfalls in einem landesherrlichen Konvikt unentgeltliche Aufnahme fanden. Dem sächsischen Vorbild folgten andere protestantische Fürsten, die Kurfürsten von der Pfalz und von Brandenburg, Landgraf Philipp von Hessen; am berühmtesten aber sind die württembergischen Klosterschulen geworden. Hier in Württemberg war 1550 Herzog Christoph zur Regierung gelangt, ein Fürst, an Tüchtigkeit des Charakters und Redlichkeit des Wollens wie an staatsmännischer Begabung, weitumschauendem Blick und hervorragendem Organisationstalent dem ersten württembergischen Herzog Eberhard im Bart zu vergleichen. Als der Passauer Vertrag 1552 es den protestantischen Reichsständen ermöglichte, das ihnen aufgenötigte Interim abzuschütteln, und der Augsburger Religionsfriede 1555 den Landesherren in den evangelischen Gebieten das Recht der Gesetzgebung einräumte, ging auch Herzog Christoph in seinem Lande an eine Neuordnung des Kirchen- und Schulwesens, die sich unter viel Mühen und Verhandlungen jahrelang hinzog und endlich in der großen Kirchenordnung vom Jahr 1559 ihren Abschluß fand. Leider ist deren allmähliches Entstehen noch so gut wie gar nicht näher bekannt; diese wichtige Ordnung, welche Kirche und Schule in Württemberg für $2^1/_2$ Jahrhunderte bestimmte und auf das altwürttembergische Wesen die allertiefste Einwirkung

Digitized by Google

gehabt hat, ist noch keiner besonderen wissenschaftlichen Untersuchung wertgehalten worden. Wir kennen den Anteil des Herzogs selbst, der ein sehr bedeutender gewesen sein muß, noch nicht, auch nicht den seines hervorragendsten Beraters, des besonnenen und unermüdlichen Johannes Brenz, geschweige denn den der anderen Mitarbeiter.

Zunächst wurde die Umwandlung der Klöster in Gelehrtenschulen vorgenommen, die sich seit dem Jahr 1552 durch eine Reihe von Übergangsstufen ganz allmählich vollzog. Propst Fehleisen von Denkendorf soll die Anregung gegeben haben, statt der Konventualen junge Leute in die Klöster aufzunehmen und sie zum Kirchendienst vorbereiten zu lassen. Durch die neue Klosterordnung des Jahres 1556 wurden die württembergischen Mannsklöster mit einer Ausnahme in Klosterschulen verwandelt, so daß es anfangs deren 13 gab. Die alte Klosterverfassung blieb im wesentlichen bestehen; das alte Klosterleben sollte als eine Gebetsgemeinschaft fortgesetzt werden; vier tägliche Andachtsübungen waren vorgeschrieben, und die zwei Präzeptoren, die in jedem Kloster die Jungen in der reinen Lehre und den Wissenschaften unterrichten sollten, waren zur Ehelosigkeit verpflichtet; doch sollten die Novizen nicht mehr mit abergläubischen Gelübden beschwert, auch nicht mit Mönchskutten, sondern allein mit langen schwarzen Röcklein bis unter die halben Waden bekleidet werden. Die Organisation schließt sich an die der sächsischen Klosterschulen an; aber wie Lebensordnung und Disziplin überhaupt klösterlicher blieben als dort, so weist auch die sonstige Einrichtung der württembergischen Klosterschulen einen tiefgreifenden Unterschied von den sächsischen auf. In Württemberg wurden nur solche Knaben aufgenommen, welche sich 'Kirchendiener zum Predigt- und Lehramt' zu werden verpflichteten, während die Fürstenschulen auch Juristen und Mediziner nicht ausschlossen. In Sachsen war nämlich die Vergebung der Stellen großenteils dem Adel und den Städteverwaltungen überlassen, während es in Württemberg ausschließlich die Landesregierung war, nach deren Urteil unbemittelte Knaben aufgenommen wurden. Und zwar entschied hier von Anfang an über die Aufnahme der jungen Bewerber eine Prüfung vor den Stuttgarter Kirchen- und Schulbehörden, das später so genannte Landexamen. Aus den Klöstern traten die Schüler in das von Herzog Ulrich gestiftete und von Herzog Christoph namhaft erweiterte Stipendium zu Tübingen (das 'Stift') über, ebenfalls nach einer Prüfung. Wir begegnen also hier sehr früh den Prüfungen, durch deren Wertschätzung sich Altwürttemberg erheblich von den anderen deutschen Territorien unterschied; in Württemberg hat sich das Prüfungswesen viel früher ausgebildet als in den anderen deutschen Staaten, wo bis zum Ende des XVIII. und Anfang des XIX. Jahrh. im wesentlichen die Protektion für die Aufnahme in die Landesschulen und für die Stellungen in Staat und Kirche ausschlaggebend war.

Der Unterbau des Lateinunterrichts war wie in den sächsischen Fürstenschulen so auch in den württembergischen Klosterschulen vorausgesetzt; für ihn dienten die Partikular- oder Lateinschulen, die ja in vielen Städten bereits vor der Reformation vorhanden waren. Schon im Jahr 1555 verhandelten württem-

Digitized by Google

bergische Gesandte mit dem Tiroler Michael Schütz genannt Toxites, einem eifrigen Anhänger des berühmten Gymnasialrektors Johannes Sturm in Straßburg, damit er die Reform des Lateinschulwesens in die Wege leite.[1]) In allen Städten und größeren Dörfern wurden nun Lateinschulen errichtet, Gemeindeanstalten unter Aufsicht des Staats. So viel Spielraum auch der Mannigfaltigkeit der Verhältnisse und dem Walten der einzelnen Lehrer blieb, so wurde doch durch eine Landesvisitation ein gleichmäßiges Lehrziel gefördert; zwei Pädagogarchen, der eine für die Lateinschulen unter, der andere für die ob der Steig (der Weinsteig bei Stuttgart), hatten die Anstalten jährlich zu besichtigen. Für die Tüchtigkeit der Präzeptoren wurde durch eine Prüfung derselben vor der Anstellung Sorge getragen.

Diese Neuordnung der Partikularschulen wurde wie auch die Ordnung der Klosterschulen aufgenommen in die große Kirchenordnung von 1559, die das Kirchen- und Schulwesen des Landes in einheitlicher Zusammenfassung geregelt hat; die Schulen sind unter sich in ein System gebracht. Zu unterst stehen die deutschen Schulen, wie sie schon seit der Einführung der Reformation durch Herzog Ulrich 1534 von zahlreichen Gemeinden begründet worden waren[2]); in der grundsätzlichen Einrichtung von Volksschulen ist Württemberg allen deutschen Ländern vorangegangen. Sodann kommen die Lateinschulen. Zwischen die Lateinschulen und die Universität treten als Vorbereitungsanstalten für das Studium das schon von Eberhard im Bart eingerichtete Pädagogium zu Tübingen, an dem Melanchthon seinerzeit gewirkt hatte, sowie die Klosterschulen. Wir sehen so eine enge Verbindung von Staat, Kirche und Gemeinde; alles ist dem Kirchenrat, dem Organ des landesherrlichen Kirchenregiments, unterstellt.

Das Schulwesen erscheint also aufs engste verflochten mit der Landeskirche, eine Verbindung, die damals für durchaus natürlich und selbstverständlich galt. Denn die Theologie hatte die Führung im deutschen Geistesleben; in Deutschland haben wir durchaus keinen Gegensatz von Humanismus und Christentum. Die lange herrschende Ansicht, daß die italienische Renaissance die Mutter der modernen Kultur sei, ist heutzutage von der Geschichtswissenschaft aufgegeben. Die Wiedererweckung des Altertums war gewiß überaus wohltätig und fördernd, aber segensreich doch nur so lange, als die Antike sich mit der Rolle des Begleitens, der pädagogischen Rolle zufrieden gab; sobald sie die Herrschaft an sich reißen und ein neues Heidentum erzeugen, sobald sie nicht nur ein Bildungsstoff, sondern ein Lebenselement sein wollte, ist sie eine Gefahr aller echten Kultur geworden. In Deutschland stellte sich der Humanismus durchaus freundlich zur religiösen Lebensauffassung und hat so, zumal durch seine Verbindung mit der Reformation, eine weit tiefer greifende Bedeutung gewonnen.

[1]) Vgl. C. Schmidt, Michael Schütz genannt Toxites. Leben eines Humanisten und Arztes aus dem XVI. Jahrh., 1888, S. 66—72.

[2]) E. Schmid, Das württembergische Volksschulwesen im XVI. Jahrh.: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Beiheft 11, 1906, S. 89 ff.

Digitized by Google

Diese Verbindung von Humanismus und religiöser Lebenserfassung zeigt auch die Schulordnung des Herzogs Christoph, auf welcher als auf einer vorzüglichen Grundlage das württembergische Schulwesen der Folgezeit bis zur Gegenwart ruht; andere deutsche Territorien haben sie noch im Laufe des XVI. Jahrh. zum Muster genommen, so Braunschweig 1569 und, wenigstens für die Lateinschulen, Kursachsen 1580. Ich will zwei ganz unbefangene Urteile über sie anführen, das eine von Karl Hirzel in der schon genannten Einleitung[1]); er spricht 'von dem großartigen Gebäude des öffentlichen Unterrichts, das die große Kirchenordnung nach einem harmonischen Riß, auf gutem und sicherem Grunde ruhend und in allen seinen Teilen vollendet hingestellt hat. ... In einem Kreis, in dem vorher regellos wandelnde Irrsterne ein vorübergehendes Licht verbreitet (er meint die vereinzelten Humanisten), tritt auf einmal eine Sonne hervor, mit hellen, durchdringenden Strahlen alles beleuchtend, Nähe und Ferne, Höhe und Tiefe'. Und Koldewey, der Verfasser der 1891 erschienenen 'Geschichte des Schulwesens im Herzogtum Braunschweig', nennt[2]) die württembergische Schulordnung 'eines der vortrefflichsten Schulgesetze, die in Deutschland jemals in Geltung gestanden haben. Ein tiefes Verständnis für die Bildungsbedürfnisse der Zeit, eine eingehende Kenntnis des Unterrichtsbetriebs, ein warmes Herz für das Gedeihen der Jugend und ein klarer Einblick in die Leistungsfähigkeit des heranwachsenden Knaben treten darin in gleicher Weise hervor; die Bildung des Verstandes und die des Gemüts, die Förderung der Wissenschaften und die Gottesfurcht kommen darin zu ihrem Recht, ohne daß die eine die andere in ungebührlicher Weise zurückdrängte; in den Vorschriften über die Schulzucht findet sich Ernst und Milde in glücklichster Weise verschmolzen. ... Allem Anschein nach war der Verfasser dieses Gesetzes ein Mann, der bei einer gründlichen Bekanntschaft mit den pädagogischen Systemen und der pädagogischen Praxis seiner Zeit und bei der Fähigkeit und der Neigung, das Gute, wo er es auch finden mochte, anzuerkennen und sich anzueignen, dennoch mit klarem Blick und festem Schritt seine eigenen Wege gegangen ist'.

Diese Kirchenordnung hat durch die von ihr eingerichteten Schulen in Verbindung mit dem Tübinger Stift für viele Generationen tüchtiges, gesundes Leben wachsen lassen; aus der kirchlich-humanistischen Bildung ist in erster Linie der besondere altwürttembergische Charakter zu erklären, der als 'schwäbischer Charakter' so viel Lob geerntet und auch so manchen Tadel erfahren hat; er beruht auf dem Vorwiegen von Bildung und religiösem Sinn, verbunden mit einfachen Lebensverhältnissen und mäßigem Besitz, wie ihn das altprotestantische Lebensideal empfiehlt. Das Fortbestehen der altständisch bürgerlichen Landesverfassung bis zum Beginn des XIX. Jahrh. gab diesem Charakter die Möglichkeit, sich unangefochten zu entfalten und so lange zu

[1]) Reyscher, Sammlung der württembergischen Gesetze XI 2 (Sammlung der württembergischen Schulgesetze. Zweite Abteilung) von Carl Hirzel, Einleitung S. LXXII.

[2]) S. 61.

Digitized by Google

behaupten, bis ihm in dem Humanitätsideal unserer klassischen Zeit ein kräftiger Bundesgenosse und Erneuerer entstanden ist. —

Wie im Krieg der Aufmarsch meist schon entscheidend für den weiteren Verlauf ist, so war durch die treffliche Schulordnung von 1559 ein blühendes, erfolgreiches Schulleben von vornherein gewährleistet. Natürlich fehlte es nicht an Veränderungen der Organisation im einzelnen. Die geistigen Bewegungen der folgenden Jahrhunderte konnten nicht spurlos an dem württembergischen Schulwesen vorübergehen. Die Zahl der Klosterschulen erwies sich als zu groß, man verringerte sie 1584 auf zehn; eine weitere Verminderung fand unter dem Herzog Friedrich I. statt, einem der ersten deutschen Fürsten, die nach französischem Vorgang grundsätzlich absolutistischen Regierungstendenzen gehuldigt haben; er wollte die Überschüsse des Kirchenguts für die Staatszwecke verwenden und hob darum 1594 und 1595 alle Klosterschulen auf außer vier, nämlich Bebenhausen, Maulbronn, Blaubeuren und Adelberg; jedoch wurde auf die Vorstellungen der Landschaft auch die zu Hirsau wieder eröffnet. Aber durch das Restitutionsedikt von 1629, das Württemberg mit besonderer Schwere betroffen hat, wurde der ganze Bestand der Klosterschulen in Frage gestellt, und erst nach dem Krieg konnten sie alle außer Adelberg wieder besetzt werden. Als die Franzosen 1692 Hirsau einäscherten, richtete man dafür Denkendorf ein, wo der berühmte Klosterpräzeptor und Theologe Johann Albrecht Bengel gewirkt und der Dichter Hölderlin die eine Hälfte seiner Klosterzeit erlebt hat.[1])

Man hat viel gesprochen von der Isolierung Württembergs, das wie durch eine chinesische Mauer von der großen Welt draußen, vor allem auch von der Berührung mit dem übrigen deutschen Kulturleben geschieden gewesen sei; als Folge davon hat man eine gewisse Stagnation zu bemerken geglaubt. Davon kann bis zum Dreißigjährigen Krieg gar keine Rede sein. Der Westfälische Friede allerdings brachte eine räumliche Vereinzelung des protestantischen Württemberg innerhalb seiner nunmehr fast rein katholischen Umgebung mit sich; aber auch nach dem schweren Krieg kann man von einem Stehenbleiben kaum reden; wir finden in Württemberg wie überall in Deutschland zu dieser Zeit Stillstand und Fortschritt nebeneinander. Als mit dem Zeitalter Ludwigs XIV. französische Sitte und Sprache mächtig in Deutschland vordrang, als nicht mehr der theologisch-humanistisch gebildete Mensch, sondern der gewandte Hofmann das Erziehungsideal der Vornehmen wurde, da freilich hat Württemberg, das keinen einheimischen Adel mehr hatte, sich ablehnend verhalten, und wir können es nicht bedauern. Die Grundlage der Organisation des Schulwesens ließ man unverändert, und man tat wohl daran. Es ist das Verdienst der neulich erschienenen Schrift von Raunecker, gezeigt zu haben, wie wenig von

[1]) Vgl. Eitle, Die einstigen Klosterschulen und jetzigen niederen evang.-theologischen Seminarien in Württemberg: Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte, Beiheft 11, 1906, S. 7 ff.

Digitized by Google

einer Stagnation in jener Zeit die Rede sein kann.[1]) Daß kein Stillstand im Schulwesen eintrat, zeigt 1649 die Einführung des obligatorischen Volksschulunterrichts, womit Württemberg wieder allen anderen deutschen Staaten voranging, und die Gründung des Stuttgarter Gymnasiums 1685, wo man den neuen Bildungsideen einen ziemlich breiten Spielraum gab und neben Latein und Griechisch noch Physik, Astronomie, Ethik, Logik, Metaphysik, Geschichte, Poesie, Mythologie und Französisch in den Lehrplan hereinnahm. Das Pädagogium zu Tübingen war im Dreißigjährigen Krieg zugrunde gegangen und aus Mangel an Mitteln nicht wieder eröffnet worden; so hatte man beschlossen, das sechsklassige Stuttgarter Pädagogium, das nur eine besonders große Lateinschule war, durch Anfügung von zwei weiteren Klassen zu einem Gymnasium illustre auszubauen. Sehr wenig freilich veränderten sich die zahlreichen Lateinschulen des Landes; die meisten waren ein- oder zweiklassig, nur wenige hatten drei Klassen und nur eine außer dem Stuttgarter Pädagogium vier, nämlich die Schola anatolica (die am Österberg gelegene Schule) zu Tübingen, über die wir neuerdings die schöne Arbeit von Stahlecker haben.[2]) Erst im Jahr 1768 trat als zweite vierklassige Lateinschule Ludwigsburg an die Seite der Tübinger Anstalt.

Die Theologie hat das geistige Leben in Deutschland nicht, wie es gewöhnlich heißt, bis zur Mitte des XVII. Jahrh. beherrscht, sondern noch weit ins XVIII. hinein; erst im XVIII. Jahrh. wurde sie durch den Einfluß der Aufklärung als führende Geistesmacht allmählich verdrängt. Aus der Herrschaft der Theologie ergibt sich die rein dienende Stelle der humanistischen Bildung; den Abschluß alles Wissens liefert ja erst der von der Theologie verkündete Glaube. Durch die Religion war dem Menschen das Inhaltliche einer idealen Lebensauffassung gegeben; der lateinische Schulunterricht hatte wesentlich Formales zu bieten. Charakteristisch für denselben ist der Gesichtspunkt der unmittelbaren Anwendung im Leben; der Unterricht wurde gegeben in erster Linie mit Rücksicht auf die praktische Brauchbarkeit; denn die Beherrschung der lateinischen Sprache war allen künftigen Geistlichen und Beamten unumgänglich notwendig. Das Latein war noch keine tote Sprache; es hatte seine Bedeutung als Verkehrssprache, als Sprache der Gebildeten. Was man heute vom Erlernen der klassischen Sprachen erwartet, Schärfung des Urteils und Läuterung des Geschmacks durch das Eindringen in den Inhalt der klassischen Schriften, Mehrung der Einsicht in die geschichtlichen Zusammenhänge unserer Kultur und ihrer einzelnen Elemente, die Fähigkeit zu selbständiger Produktion in der Muttersprache, das alles war diesem Betrieb noch fern. Der Schwerpunkt des Unterrichts lag in der geläufigen Handhabung des Latein zum schriftlichen und mündlichen Gebrauch. 'Da muß man nit sehen, wie lang, sondern

---

[1]) Raunecker, Beiträge zur Geschichte des Gelehrtenschulwesens in Württemberg im XVII. und XVIII. Jahrh.: Wissenschaftliche Beilage zum Jahresbericht des Kgl. Gymnasiums zu Ludwigsburg für 1905.

[2]) Stahlecker, Beiträge zur Geschichte des höheren Schulwesens in Tübingen: Württembergische Vierteljahrshefte für Landesgeschichte. Neue Folge XV. S. 1 ff.

Digitized by Google

wie gut die scripta seien', heißt es in der großen Kirchenordnung[1]), 'und daß sie auf die phrases und imitationem Ciceronis gerichtet werden, sonst concerviern die Knaben allein viel sententias aus andern scriptoribus ohne allen Verstand und Urteil zusammen und haben nit acht auf die puritatem linguae'. Aller Nachdruck im lateinischen Unterricht wurde darum auf die 'Komposition' gelegt, die Fertigkeit, jeden beliebigen deutschen Text in fehlerfreies Latein übertragen zu können. Um dieses Ziel zu erreichen, wandten sich die Lehrer vorzugsweise an das Gedächtnis der Jugend; dem Gedächtnis der Knaben den Lehrstoff einzuprägen, durch Genauigkeit und eifrige, oftmalige Wiederholung eine große Sicherheit bei den Schülern zu erreichen betrachteten sie als ihre Hauptaufgabe; sie selbst betrieben ihr Geschäft als eine handwerksmäßige Fertigkeit.

Die Komposition, das 'Argument', war die Hauptsache im Pfingst- oder Landexamen, der alljährlich zu Stuttgart abgehaltenen Prüfung, durch welche die Auswahl aus den Lateinschülern des ganzen Landes für die Klosterschulen stattfand. Der Lehrbetrieb der Lateinschulen richtete sich natürlich ganz nach der Abrichtung für dieses Examen; denn durch den Erfolg eines oder mehrerer Schüler erwarb sich der Präzeptor besondere Anerkennung. Mehr und mehr wurde das Landexamen die die Lateinschulen beherrschende Macht. Die hier gestellten Anforderungen hielten ein bestimmtes und nicht niederes Ziel vor Augen, das zu erreichen war; ja der Wettlauf nach dem Siegespreis, den in jeder Prüfung immer nur eine fest begrenzte Zahl von Schülern erringen konnte, hat es veranlaßt, daß die Anforderungen im Unterricht oft in einer dem Alter der Knaben wenig angemessenen und durchaus unpädagogischen Weise gesteigert worden sind. Aber die württembergischen Lateinschulen galten eben wegen dieser Leistungen für ein besonderes Kleinod des Landes und zeichneten sich vor den Lateinschulen im übrigen Deutschland so aus, daß sie den Sturm, der zu Beginn des XIX. Jahrh. überall in Deutschland, besonders aber in Preußen und Bayern, die Lateinschulen beseitigte und zu Realschulen machte, überdauert haben.

Wir haben die Ansicht zurückgewiesen, daß Württemberg in diesen Jahrhunderten die Grundlagen seiner Schulbildung hätte verändern sollen. Die Opposition, welche sich seit dem XVII. Jahrh. gegen den alten Schulbetrieb in Deutschland erhob, hat lange nichts Brauchbares geschaffen oder auch nur vorgeschlagen. Doch lag immerhin in Württemberg die Gefahr einer allmählichen Verknöcherung nahe. 'Es ist keine menschliche Einrichtung so vortrefflich', sagt einmal Gustav Rümelin[2]), 'daß sie in starrer Unbeweglichkeit verharren könnte und nicht genötigt wäre, auf die veränderten Bedürfnisse einer anderen Generation Rücksicht zu nehmen; das Segensreichste kann kommenden Geschlechtern zum Fluch werden, wenn es sich gegen alle Bewegung der Zeit

[1]) Reyscher a. a. O. S. 50.

[2]) Rümelin, Die Aufgabe der Volks-, Real- und Gelehrtenschulen zunächst mit Beziehung auf die württembergischen Zustände, 1845, S. 100.

Digitized by Google

gänzlich abschließen will'. So zeigen sich im XVIII. Jahrh. unverkennbare Spuren eines Niedergangs. Wir wollen nur einige Punkte herausgreifen! Dem rein praktischen Lehrziel in den Lateinschulen entsprach die Schulzucht. In den Stifts- und Klosterschulen des Mittelalters waren Stock und Rute die unentbehrlichen Hilfsmittel des Unterrichts gewesen, entsprechend der Anschauung von der angeborenen Verderbtheit der menschlichen Natur, die es zu bezwingen gelte; diese Schulzucht war auch in den protestantischen Schulen beibehalten worden. Nach den uns vorliegenden Quellen, zumal den Lebenserinnerungen einzelner Württemberger, kann kein Zweifel sein, daß in den württembergischen Lateinschulen die Schuldisziplin vielfach in ein rohes, brutales Prügeln ausgeartet ist, das in keinem Verhältnis mehr zur Schwere der Verfehlungen stand, daß der Stecken gar zu oft mit raffinierter Grausamkeit gewaltet hat, um die nötige Korrektheit im Gebrauch der lateinischen Sprache zu erzielen. Immer aber ist ein solches Übermaß von Schlagfertigkeit ein Zeichen, daß der Gedanke einer guten Schulerziehung und wirklicher Bildung zurückgetreten ist hinter dem Drill und der Abrichtung, hinter dem geistlosen Einpauken leeren Kenntnisstoffs. Ein anderes Anzeichen eines Rückgangs: Das geistige Leben eines Landes hängt zu einem guten Teile davon ab, daß den Begabten die Möglichkeit der Entfaltung geschaffen wird, daß die Talente, die einem Volk von der Natur nicht allzureich beschert zu werden pflegen, sich entwickeln können. In der großen Kirchenordnung tritt darum der Gedanke hervor, daß man es nicht vor Gott verantworten könne, 'fruchtbare und fähige ingenia' infolge Mangels an äußeren Mitteln verkümmern zu lassen.[1]) Durch die Klosterschulen und das Tübinger Stift stand in Württemberg wenigstens der geistliche Beruf jedem begabten Sohn des Landes offen, so daß die maßgebende Klasse einer fortdauernden Erneuerung aus der frischen Kraft des ungelehrten Volkes fähig blieb. Wenn aber im XVIII. Jahrh. durch wiederholte Verordnungen 'gemeiner Handwerksleute oder auch Bauern Söhne' von der Aufnahme in die Klosterschulen ausgeschlossen werden, so sehen wir darin ein Vergessen der alten guten Grundsätze. Doch das sind mehr Einzelheiten! Schlimmer war, daß der Zweck des Lateinunterrichts allmählich ein völlig anderer wurde. Seither war das Lateinlernen Selbstzweck gewesen, die lateinische Sprache in den Schulen Lernstoff für das praktische Bedürfnis. Dies trat aber mehr und mehr zurück, seitdem das Latein nicht mehr die Unterrichtssprache auf den Hochschulen, die Sprache der Gelehrten und des internationalen Verkehrs war, seitdem Deutsch und Französisch seine Stelle in der praktischen Anwendung eingenommen hatten. Wollte das Latein als vorwiegendes Bildungsmittel in den Schulen festgehalten werden, so konnte sein Erlernen nicht mehr Selbstzweck, sondern nur noch Mittel allgemeiner Bildung, Mittel zur formalen Schulung wie zum Erlangen wissenschaftlicher Erkenntnis sein, und der Schulbetrieb hatte sich nach dem veränderten Zweck der Schule, nach den veränderten Bedürfnissen umzugestalten. —

[1]) Reyscher a. a. O. XI 2 S. 64.

Digitized by Google

Und diese Neugestaltung des Unterrichts ließ in Deutschland nicht auf sich warten. Das scheinbar Absterbende wird neubelebt und mit einem höheren Geist erfüllt durch den Neuhumanismus, als dessen Geburtsstätte man die neugegründete Universität Göttingen in Hannover und als dessen vorzüglichsten Urheber man Matthias Geßner bezeichnen kann. Aus dem neuen und vertieften Verständnis der Alten ging seit der Mitte des XVIII. Jahrh. eine neue Philologie hervor, und das deutsche Geistesleben unserer klassischen Zeit erfüllte sich mit dem Geiste, der von der neuen Richtung ausging. Jetzt galt die Beschäftigung mit dem Geist und den Sprachen der Alten als das vorzüglichste Bildungsmittel zu der gesunden und innerlich kräftigen Ausgestaltung der Persönlichkeit; das neue Ziel des Unterrichts war Entwicklung aller inneren Kräfte des Menschen zu einem vollen, befriedigenden Menschenleben; der Schule wurde der Beruf zuerkannt, den ganzen Menschen anzufassen, zu heben, zu veredeln und so reich als möglich auszustatten. Und man darf es wohl aussprechen, trotz allen gegenteiligen Anscheins, daß unser deutsches Geistesleben auch jetzt noch durchaus innerhalb des Entwicklungsabschnittes steht, der um die Mitte des XVIII. Jahrh. einsetzt, und daß es seinen hauptsächlichsten Vorzug vor den anderen Kulturvölkern Europas eben in der Tiefe und Kraft des Humanitätsgedankens hat. Dem Neuhumanismus zur Seite geht aber von Anfang an als dienende, notwendig mit ihm verbundene Begleiterscheinung eine Schätzung der Realien; sie leitete sich von dem Aufschwung der Naturwissenschaften im XVII. Jahrh. her und fand unter dem Einfluß des nüchtern praktischen Geistes der Aufklärung allenthalben Anklang, wenn auch nicht ohne die üblichen Übertreibungen.

Dieser neuen Bewegung gerecht zu werden war dem württembergischen höheren Schulwesen freie Bahn gegeben, seitdem es von der kirchlichen Bevormundung gelöst und ganz in die Hände des Staates gekommen war. Als Ergebnis eines langsamen Wachstums hatte sich der Gedanke des einheitlichen, alle öffentlichen Gewalten in sich vereinigenden und alles Recht seiner Glieder bestimmenden Staates der neuen Zeit herausgebildet. In Preußen, das den altständischen Staat früher als Württemberg überwand, hatte bald nach dem Tode des großen Friedrich der Minister von Zedlitz die Trennung der Mittelschulen von der Kirche durch die Errichtung eines Oberschulkollegiums eingeleitet; er hatte durch die Einführung eines Abiturientenexamens den ersten Schritt zur Organisation eines einheitlichen preußischen Gymnasialunterrichts getan und endlich durch die Errichtung pädagogischer und philologischer Seminare die Möglichkeit eines besonderen pädagogisch und wissenschaftlich tüchtigen Lehrerstandes geschaffen. In Württemberg brach zugleich mit dem Aufhören des alten römischen Reichs deutscher Nation die alte Landesverfassung zusammen, und es begann auch hier ein rein modernes Staatsleben, kurze Zeit in der Form der absolutistischen Regierungsweise, bald in konstitutionellen Bahnen. Die seitherige Machtstellung der Kirche im Staat wurde beseitigt, das seit 1698 so genannte Konsistorium verlor das Kirchenregiment und wurde eine dem Ministerium untergeordnete Staatsbehörde. Das gesamte

Digitized by

höhere Schulwesen war ihm seit 1806 entzogen und einer eigenen Behörde, der Oberstudiendirektion, unterstellt. Hiermit löste sich das Abhängigkeitsverhältnis von der Kirche, in dem bis dahin die Gelehrtenschule in Württemberg gestanden hatte. Sie gewann nun als ein für sich bestehendes Glied des Staatsganzen neben der Kirche eine gewisse Selbständigkeit. Zunächst war freilich die Sorge um die äußere Existenz und um den Neubau des stark vergrößerten Staatswesens allzu groß, als daß die Regierung viel für die Schulen übrig gehabt hätte. Durch die Vermehrung des Landes waren mit den verschiedenen neuen Gebietsteilen zahlreiche höhere Lehranstalten, in Eßlingen, Hall, Heilbronn, Rottweil und Ellwangen, in Ehingen, Neresheim und Öhringen, in Ulm und Mergentheim hinzugekommen, die aber mit wenigen Ausnahmen in geringere Schulen verwandelt und erst allmählich wieder zu Lyzeen oder Gymnasien erhöht, jedenfalls in keiner Weise für die innere Umgestaltung des heimischen Schulwesens nutzbar gemacht worden sind.

In der zweiten Hälfte des XVIII. Jahrh. war es allenthalben als ein dringendes Bedürfnis empfunden worden, für die nichtstudierende Jugend der mittleren Gesellschaftsklassen einen angemesseneren Unterricht zu finden, als ihn die alte Gelehrtenschule bot. Die Lebensstellung dieser Volksgruppen erforderte zwar einen über die elementaren Kenntnisse hinausgehenden, nicht aber einen gelehrten Unterricht. Aus diesem Grunde verschwanden in Preußen und Bayern die alten Lateinschulen ganz und wurden in Realschulen verwandelt. In Württemberg war zwar auch kaum der zehnte Teil der Lateinschüler ins Gymnasium oder in die Klosterschulen übergegangen; man scheute sich aber doch und gewiß mit Recht, das blühende Lateinschulwesen des Landes durch solche radikale Umwandlung zu vernichten. Die Lateinschulen fanden einen warmen und streitbaren, wenn auch einseitigen Fürsprecher in Thiersch, der in Bayern die Lateinschulen nach württembergischem Vorbild wieder einzurichten suchte; und einen festen Halt hatten sie ja von jeher im Landexamen. Man schlug darum einen anderen Weg ein als in Preußen. Man gründete in den Städten und Städtchen des Landes neben den Lateinschulen besondere Realschulen, die dem gewerblichen Mittelstande dienen sollten, während man für die Söhne der Beamten und überhaupt für alle, die einem gelehrten Beruf oder einer höheren Bildung zustrebten, die Lateinschule bestehen ließ. Es war eine überaus glückliche Lösung der Frage, diese Anähnlichung an das alte Lateinschulwesen, das bei seinem rein praktischen Unterrichtsziel viel Verwandtschaft mit den Zwecken der Realschule hatte. Und es waren durchaus humanistisch gebildete, vom Geist des Humanismus getränkte Männer, wie der Spezial Klemm in Nürtingen, der dort 1783 die erste Realschule Württembergs einrichtete, dann die Klumpp, Nagel und andere, die das Realschulwesen in Württemberg gefördert und in die Höhe gebracht haben. Die Grundanschauung, von der sie sich leiten ließen, hat Gustav Rümelin 1844 in die Worte gefaßt[1]): 'Die Volksschule, Real- und Gelehrtenschule haben den

[1]) A. a. O. S. 14.

humanistischen Zweck gemeinschaftlich und unterscheiden sich nur durch das verschiedene Maß allgemein menschlicher Bildung, das sie zu geben im stande sind.' Zwischen Gymnasium und Realschule findet nach dieser Auffassung kein prinzipieller Gegensatz statt, sondern ein Verhältnis gegenseitiger Ergänzung; sie teilen sich in die gemeinsame Aufgabe, die Grundlage der gesamten höheren Bildung für die Hauptrichtungen der verschiedenen Berufsarten zu gewähren; die Teilung ist durch die Entwicklung der Wissenschaft wie der Lebensverhältnisse notwendig geworden. So haben wir in Württemberg auch nicht den schädlichen Kampf der beiden durchaus nebeneinander berechtigten Schulen gehabt wie anderswo. Ebenfalls aus den altwürttembergischen Einrichtungen ist das württembergische Realgymnasium zu erklären. Das Griechische war seit dem XVI. Jahrh. auch in Württemberg mehr und mehr zurückgetreten; an den Lateinschulen war es nicht obligatorisch, so daß die Griechisch lernenden Schüler die Ausnahme bildeten; am Stuttgarter Gymnasium aber gab es von Anfang an neben der einen Abteilung, die Griechisch und Hebräisch lernte, eine andere, die dafür die neueren Sprachen und die Mathematik stärker betonte. Aus diesen vom Griechischen dispensierten Schülern bildete man am Stuttgarter Gymnasium im XIX. Jahrh. die sogenannten B- oder Barbarenklassen, so daß allmählich eine realgymnasiale Parallelanstalt entstand. Im Jahr 1867 als realistische Abteilung des Gymnasiums selbständig, wurde sie, von Dillmann organisiert, 1872 zu einem Realgymnasium erhoben: eine eigentümliche württembergische Schöpfung, die im Zusammenhang mit dem aufsteigenden industriellen Leben und als Vorbereitungsanstalt für das Polytechnikum, die jetzige Technische Hochschule, raschen Aufschwung nahm und in Württemberg nicht ohne Nachfolge blieb, jedenfalls vom preußischen Realgymnasium (der früheren Realschule erster Ordnung) sich durch Klarheit der Grundanschauung und Konsequenz der Durchführung vorteilhaft unterschied.

Aber wie haben die neuhumanistischen Ideen das althumanistische Unterrichtswesen in Württemberg selbst beeinflußt? Damit, daß die höfisch-aristokratische Gesellschaft aus der Herrschaft über die deutsche Bildung verdrängt wurde, näherte sich das deutsche Geistesleben wieder den längst in Württemberg geltenden Anschauungen und Idealen, und so hat es hier keineswegs an Männern gefehlt, die dem Neuhumanismus mit freudigem Verständnis entgegengekommen sind. Schon in der Karlsschule bemerken wir die neue Auffassung in der Art, wie dort die alten Sprachen behandelt wurden: die Kompositionsübungen sind auf ein geringes Maß beschränkt, alles Gewicht ist vielmehr auf die Lektüre der Klassiker gelegt, die reichhaltig und zweckentsprechend ausgelesen ist. Männer, welche die Klosterschulen oder das Stuttgarter Gymnasium durchliefen, haben die neue Bildung begeistert in sich aufgenommen, so der Dichter Hölderlin, die Philosophen Hegel und Schelling, und in der ersten Hälfte des XIX. Jahrh. zeigen sich einzelne Kreise stark und tief von dem Geist des neuen Humanismus berührt, in besonders radikaler Weise der Freundeskreis, der sich um David Friedrich Strauß geschart hat. Auf den Schulbetrieb selbst gewann dieser neuhumanistische Geist nur eine sehr geringe

Digitized by Google

Einwirkung. Zwar hatte man zur Zeit, als die Aufklärung ins württembergische Kirchenregiment gedrungen war, das Lateinschulwesen neu zu regeln gesucht; es sollte das Latein nunmehr weniger mechanisch betrieben, als neue Fächer sollten auch Realien in den Lehrplan aufgenommen werden. Aber diese überaus verständige Ordnung blieb für mehr als ein halbes Jahrhundert nur auf dem Papier; es waltete eine höhere Macht über dem Lateinschulwesen Württembergs, die in Wirklichkeit gesetzgebende Kraft besaß, das Landexamen; da die Anforderungen für dieses sich nicht änderten, blieb auch in den Lateinschulen alles beim alten. Erst im Jahr 1852 kam es zu einem vom Oberstudienrat ausgearbeiteten Lehrplan, nach dem sich die einzelnen Lateinschulen allmählich gerichtet haben. Auch auf dem Gebiet des Gymnasialunterrichts vermochte der neue Humanismus nicht durchzudringen. Das Griechische, auf welches dessen führende Geister mit gutem Grund den allergrößten Wert legten, konnte nicht die gleiche Wertschätzung wie das Lateinische erlangen. Durch das Hereindringen immer neuer Nebenfächer oder die Steigerung der Anforderungen in den alten Nebenfächern trat eine Überlastung des Gymnasiums mit Realien ein, die dem humanistischen Zweck des Unterrichts mehr hinderlich als fördernd war. Und während Preußen schon im Jahr 1788 die Abiturientenprüfung eingeführt hatte, die von den Lehrern abgenommen wurde, damit nicht für den Augenblick eingeprägter Kenntnisstoff, sondern der Gesamtertrag der ganzen bisherigen Arbeit für die geistige Bildung den Ausfall bestimmen sollte, fehlte in Württemberg eine Abschlußprüfung, die als Schlußstein das ganze Gebäude des Gymnasialunterrichts zusammengehalten und eine Gewähr dafür geboten hätte, daß die Schüler wohl vorgebildet auf die Universität kamen. Im Jahr 1811 war zwar wegen des Privilegs der Studierenden, von der Kriegspflicht befreit zu sein, eine Maturitätsprüfung eingeführt worden, aber diese stand nicht in organischem Zusammenhang mit der Gymnasialbildung, die Bildungslaufbahn war vielmehr freigegeben, die Vorschriften waren so allgemein gehalten und die Anforderungen so niedrig, daß die Prüfung für leichter als das Landexamen galt. Am meisten drang der Neuhumanismus in den Klosterschulen durch. In diesen waren während der Zeit des absolutistischen Staats, um sie recht energisch von der Kirchenleitung zu trennen und ihre nunmehrige Eigenschaft als ausschließliche Staatsanstalten zu betonen, tiefergreifende Änderungen vorgenommen worden. Im Jahre 1806 wurden die Klosterschulen von Blaubeuren und Bebenhausen aufgehoben und mit denen zu Denkendorf und Maulbronn vereinigt; auch werden sie jetzt nicht mehr als Klöster, sondern als königliche Seminarien bezeichnet, und bald übernimmt die Leitung ein Ephorus an Stelle des seither dem Kloster vorstehenden Prälaten. Aber diese Zusammenlegung wurde wieder aufgehoben, 1817 wurden von neuem vier Seminare eingerichtet, neben Maulbronn und dem an Stelle Denkendorfs getretenen Schöntal Blaubeuren und Urach. Zugleich war in den Neuordnungen von 1806 und 1819 der Grundsatz der neuhumanistischen Bildung mit besonderer Bestimmtheit ausgesprochen worden, zweifellos im bewußten Gegensatz gegen die frühere kirchliche Leitung; und ebenso entschieden wurde der

Digitized by Google

Humanismus betont bei der um die Mitte der zwanziger Jahre des XIX. Jahrh. erfolgten Begründung der niederen Konvikte, der Bildungsstätten für die künftigen katholischen Theologen, als diese den nunmehrigen Gymnasien Ehingen und Rottweil angegliedert wurden.

Das württembergische Schulwesen mit seinem festgefügten Organismus hatte durchaus die Grundlage, welche ihm die Möglichkeit geboten hätte, durch die Aufnahme der ihm verwandten Richtung des neuen Humanismus einen neuen und großen Aufschwung zu nehmen; daß dies in der ersten Hälfte des XIX. Jahrh. abgesehen von wenigen Anstalten nicht der Fall war, ist wohl das betrübendste Kapitel unserer ganzen Schulgeschichte, und die Folgen der Versäumnis sind heute noch lange nicht überwunden. Von Bedeutung war jedenfalls, daß die beiden Könige Friedrich und Wilhelm I. keine persönliche Vorliebe für die humanistische Bildung hatten, der eine ein Vertreter des aufgeklärten Absolutismus, dessen Sinn vorwiegend der äußeren und inneren Machtentfaltung des Staats zugewandt war, der andere auch noch ganz ein Kind der Aufklärung, in seinem nüchtern praktischen Sinn dem Humanismus wie jeder idealistischen Lebensauffassung innerlich abgeneigt. Aber ausschlaggebend war dies doch nicht. Es handelte sich darum, ob die leitenden Männer des Studienrats im stande waren, mit innerer Anstrengung das Alte, dem sein geistiger Ursprung, sein höherer Zusammenhang verloren gegangen war, zu dem nunmehr Notwendigen und Neuen umzubilden. Es fehlte jedoch in Württemberg auf dem Gebiet der Gelehrtenschule an dem mächtigen Antrieb einer siegreichen Willensenergie, welche die neue Gedankenwelt hätte aufnehmen und in Tat und Leben umsetzen können; es fehlte an dem schöpferischen Eingreifen überragender Persönlichkeiten, an der ungewöhnlichen Anspannung sittlicher Kräfte, wie sie nun einmal zu jeder lebenweckenden und tiefgehenden Neuorganisation nötig ist. Von einer freudigen oder gar begeisterten Aufnahme des Neuhumanismus ist in Württemberg, wenige Ausnahmen unter Lehrern und Schülern abgerechnet, gar keine Rede; die große Bewegung blieb im ganzen viele Jahrzehnte hindurch dem Lande fremd.

Wie ganz anders in Preußen, wo Wilhelm von Humboldt, als Gelehrter wie als Staatsmann gleich groß, kurz vor den Befreiungskriegen das Gymnasium im humanistischen Sinn neugebildet und Preußen damit zum führenden Staat in Deutschland auf dem Gebiet des höheren Unterrichtswesens gemacht hatte, auch in Bayern, wo der Schwabe Niethammer und Thiersch das Gymnasium neu gestaltet haben! Hier war die leitende Idee: Das Gymnasium sollte die führenden Berufsstände zu selbständigem geistigem Leben, vor allem zu selbsttätiger Erfassung wissenschaftlicher Erkenntnis anleiten; schon die Schule sollte den Grund legen, daß die höheren Stände durch einen eigentlich wissenschaftlichen Unterricht zu voller Freiheit und Selbständigkeit des Denkens und Handelns erhoben würden; die Schüler des Gymnasiums sollen nicht bloß fertige Kenntnisse passiv und gedächtnismäßig in sich aufnehmen, sondern durch freie Selbständigkeit Wissen hervorbringen lernen, so daß die schöpferischen Kräfte des Geistes geweckt und entwickelt werden. Was aber für den Schüler

Digitized by Google

gilt, ist in noch höherem Grade für den Lehrer notwendig. Der höhere Lehrerstand soll, nun als selbständiger Berufsstand, eine ihm eigentümliche, auf volle wissenschaftliche Selbständigkeit abzielende Bildung erhalten, vor allem und zumeist in der klassischen Philologie. Eigentlich wissenschaftliche Bildung, nachgewiesen in einer staatlichen Prüfung, soll hinfort die Grundlage des Gymnasiallehramts sein.

Dem Vorbild Preußens und Bayerns folgten allmählich die anderen deutschen Staaten nach, zuletzt diejenigen, in denen die althumanistische Schule am tüchtigsten gewesen war, Sachsen und Württemberg, und letzteres war dasjenige deutsche Land, in dessen höheres Schulwesen der Neuhumanismus am spätesten von allen eingedrungen ist. Die Ablehnung der neuen Gedankenwelt in Württemberg war besonders verhängnisvoll, weil sich das Land infolge davon auch der Notwendigkeit einer wissenschaftlichen Bildung der Lehrer an den Gelehrtenschulen lange verschlossen und sich ihr nur langsam und teilweise eröffnet hat. Für den Lateinlehrer des XVI.—XVIII. Jahrh. war die Beherrschung einer Summe von Handwerksgriffen, die Routine, weit wichtiger gewesen als eine wissenschaftliche Ausbildung, und es war darum kein Wunder, wenn an die Vorbildung der Lehrer keine großen Anforderungen gestellt wurden. An den unteren Klassen der Lateinschulen wirkten Kollaboratoren, die zum Teil aus den Stiftsfamuli hervorgegangen waren. Auch an den höheren Klassen der Lateinschulen waren die Lehrer teils überhaupt ohne akademische Vorbildung, Leute, die das Geschäft bei einem älteren Präzeptor gelernt hatten, teils Theologen, die es noch nicht zum Examen oder zu einer Anstellung hatten bringen können; diese betrachteten ihre Lehrstelle meist nur als Durchgang zu dem weit angeseheneren Pfarrdienst. Der Vorbildung entsprach natürlich der karge Sold wie das äußere Ansehen. Begehrte Plätze waren fast nur die Lehrstellen an den Klosterschulen und den höheren Klassen des Stuttgarter Gymnasiums, wo die Lehrer den akademischen Professoren nahe gerückt galten und darum auch den Professorentitel erhalten hatten. Zu einer Verbesserung des lateinischen Schulwesens war vor allem die materielle und soziale Hebung der Lehrer und eine zweckmäßigere Ausbildung derselben nötig. Aber noch bis in die sechziger Jahre des XIX. Jahrh. herein blieb das Lehramt in den Händen der Theologen, beziehungsweise unstudierter Präzeptoren oder Kollaboratoren. Württemberg hatte keinen dem übrigen Deutschland ebenbürtigen Lehrerstand. Während man im württembergischen Finanz- und Verwaltungsdienst seit der Neueinrichtung des Staats durch König Friedrich das altwürttembergische Schreibertum, die nur praktisch auf den Amtsstuben gebildeten Routiniers, mehr und mehr zurückgedrängt hatte, blieb im höheren Schulwesen der Glaube herrschend, die Routine reiche für den Unterricht im wesentlichen aus. Der Grund dieser falschen Auffassung lag vor allem in der altüberkommenen Wertung der Komposition, deren virtuose Beherrschung ja keine wissenschaftliche Bildung im eigentlichen Sinn voraussetzt und auch nicht notwendig hervorragende Begabung in sich schließt, und diese Überschätzung der Komposition, des Übersetzens vom Deutschen ins Lateinische, beruhte im letzten Grunde auf der

Digitized by Google

Tradition des Landexamens, indem man, was hier wohlberechtigt war, zum Maßstab auch des höheren Unterrichtsbetriebs wie der Befähigung des Lehrers überhaupt machte. Nach dieser Richtung erwies sich das Landexamen nicht von wohltätiger Einwirkung auf das württembergische Schulwesen, wie es denn überhaupt nach seinen günstigen und ungünstigen Einflüssen einen Januskopf zeigt. Wo der Gedanke an die Zielleistung (das 'Abschneiden', wie der württembergische terminus technicus lautet) wichtiger ist als die Art und Weise, wie der Unterricht erteilt wird, sieht sich der Lehrer bald dahin gedrängt, einen festen Schatz von Formeln und Kunstgriffen auszubilden und anzugewöhnen, damit am Ende diejenige Korrektheit erscheine, die bei einer raschen Prüfung bestehen kann[1]); da wird meist der derbe Routinier den Vorzug haben vor dem wirklich fähigen Lehrer. Es ist aus schmerzlichen württembergischen Erfahrungen herausgesprochen, wenn Karl Ludwig Roth, der einstige Stuttgarter Gymnasialrektor, in seiner Gymnasialpädagogik sagt[2]): 'Es gehört viel Mut und Selbstverleugnung dazu, wenn der Lehrer dem höheren Zweck der Schule zuliebe den Schein auf sich nehmen will, daß er seine Schüler nicht so weit gebracht habe als diejenigen, welche allein auf das Wissen arbeiten. Aber ohne einen solchen Mut der Wahrheit kommt der Lehrer selbst mit seiner eigenen Seele zu Schaden, während, was er mit dem Arbeiten für das Wissen seinen Schülern erweist, doch nur trüglicher und nie nachhaltiger Schein bleibt.' Nur langsam drang in Württemberg die Erkenntnis durch, daß auch für die mittleren Klassen des Gymnasiums und die Lateinschulen eine wissenschaftliche Vorbildung nötig sei. Denn auch auf dieser Stufe ist ohne wissenschaftliche Schulung und wissenschaftlichen Geist ein guter Unterricht unmöglich, geschweige denn am Obergymnasium; Paulsen hat in dem prächtigen Vortrag, den er bei der Gründung des Verbands der Gymnasiallehrervereine zu Darmstadt gehalten hat, es ausgesprochen[3]): 'Einen solchen (propädeutisch wissenschaftlichen) Unterricht können nur Lehrer geben, die selbst in wissenschaftlicher Arbeit drin stehen. Und darum ist es nicht unwichtig, daß wenigstens der eine und andere von ihnen Proben davon auch der Öffentlichkeit vorlegt; es wird dadurch die wissenschaftliche Atmosphäre geschaffen, die mit ihren unsichtbaren Wirkungen das Ganze durchdringt und mit unmerklichem Anhauch auch die Schüler umgibt.' Die Philologie hatte einen mühereichen Kampf zu führen, um Eingang in die Tübinger Universität und die Gelehrtenschulen zu finden.[4]) Im Jahr 1828 wurde wenigstens eine in bestimmten Zeiträumen abzuhaltende Lehramtsprüfung angeordnet, 1838 ein philologisches Seminar in Tübingen errichtet, so ziemlich das letzte unter den derartigen Instituten Deutschlands, und damit die Heranbildung eines selbständigen akademischen

[1]) Vgl. Cauer, Die Kunst des Übersetzens, 3. Auflage, 1903, S. 3.

[2]) Roth, Gymnasialpädagogik, 2. Auflage, 1874, S. 40.

[3]) Deutsche Rundschau 1903/4, III 450.

[4]) Vgl. Verhandlungen der 31. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner in Tübingen vom 25. September bis 28. September 1876: Eröffnungsrede von Professor Dr. W. S. Teuffel S. 1 ff.

Digitized by Google

Lehrerstandes eingeleitet, wenn auch noch längere Zeit ohne besonderen Erfolg. Aber um die Mitte des XIX. Jahrh. drang doch die Überzeugung durch, daß zum höheren Lehramt ein eigenes Studium, zumal philologische Fachbildung, nötig sei. In den fünfziger Jahren wurde dieses Studium durch eine Reihe von Verordnungen als ein selbständiges Berufsstudium eingerichtet und im Jahr 1865 eine Prüfungsordnung für die Kandidaten des Lehramts eingeführt, die zunächst noch einen scharfen Unterschied zwischen der Befähigung für die oberen und für die mittleren Gymnasialklassen, der Professorats- und der Präzeptoratsprüfung, machte. Auch diese Trennung ist gegen das Ende des Jahrhunderts aufgegeben worden, nachdem die Erkenntnis von der Notwendigkeit einer wirklich wissenschaftlichen Vorbildung für alle humanistischen Lehrer durchgedrungen war. Übrigens wirken noch heute in Praxis und Prüfungsordnung die alten Anschauungen nach, besonders in der Weise, daß in Württemberg, wie das Erwin Rohde immer wieder gerügt hat, die wissenschaftliche Bildung viel mehr aufgefaßt wird als eine Summe von Wissen, die man mit emsiger Rezeptivität erwirbt, denn als die Fähigkeit zu selbständiger wissenschaftlicher Erkenntnis und produktivem Arbeiten, die im Grunde allein das Recht hat wissenschaftliche Bildung zu heißen.

Je näher wir der Gegenwart kommen, um so mehr hält die Geschichtswissenschaft mit ihrem Urteil zurück. Historisch ist, was wirksam ist oder gewesen ist; damit wir das historisch Bedeutsame erkennen, muß die Zeit, die wir betrachten, uns schon etwas ferner gerückt sein. Wohl schöpfen wir Erkenntnis der Gegenwart aus der Geschichte der Vergangenheit; spricht jedoch der Historiker sein Urteil über die Gegenwart aus, so wird man ihm das Recht dazu zwar gewiß nicht versagen, er tritt damit aber doch über die Grenzen seines besonderen historischen Berufes hinaus. So soll auch das letzte halbe Jahrhundert nur noch kurz gestreift werden; wir haben ja eine eingehende Schilderung unseres höheren Schulwesens vom Jahr 1887 aus der Feder Dorns im zehnten Band der zweiten Auflage von Schmids Enzyklopädie des gesamten Erziehungs- und Unterrichtswesens, und die neueren Änderungen finden sich in den Bänden des württembergischen Korrespondenzblattes für Gelehrten- und Realschulen einzeln verzeichnet. Der äußere Anblick des humanistischen Schulwesens ist ein ziemlich anderer geworden noch gegen die erste Hälfte des vorigen Jahrhunderts. Die Zahl der humanistischen Gymnasien ist auf vierzehn gestiegen; die vier Seminarien treten dem gegenüber in ihrer Bedeutung ziemlich zurück, ebenso die Lateinschulen, die sich gegen die frühere Zeit kaum vermehrt haben. Neben diesen Anstalten ist ein blühendes Realgymnasialwesen erstanden.

Der preußische Normallehrplan von 1837 mit seiner Zurücksetzung des Griechischen und seiner Vorliebe für eine grammatisch-formale Schulung hatte das von Humboldt begründete neuhumanistische Gymnasium etwas im Sinn des althumanistischen Betriebes zurückgebildet, wie derartige Rückschläge ja natürlich und gewöhnlich sind, und damit dem althumanistischen Schulwesen Württem-

Digitized by Google

bergs wie dem der übrigen deutschen Staaten einen freien Anschluß erleichtert. Eine neue Zeit ist nun mit der Gründung des Deutschen Reiches angebrochen. Die Umgestaltung Deutschlands, das politische Übergewicht Preußens übt seinen mächtigen Einfluß aus. Unser Schulwesen ist zwar Landessache, aber Württemberg hat jetzt Rücksicht zu nehmen auf ein großes Ganzes, eine Rücksicht, die manchmal hemmend und drückend empfunden werden kann, aber im ganzen doch segensreich und wohltätig wirkt. Zur Zeit, als im Dezember 1890 die Berliner Konferenz zu einer Reform des preußischen Gymnasialschulwesens berufen worden war, ordneten auch Württemberg, Bayern und Sachsen das ihrige neu, zwar noch ehe die Entscheidung in Berlin gefallen war, aber doch wesentlich sich anschließend an Preußens Vorgehen. Und ebenso hielt Württemberg mit Preußen Schritt, als die Gleichberechtigung der Realgymnasien und Oberrealschulen für die Zulassung zum Universitätsstudium beschlossen und der Weg zur Hochschule allen Abiturienten geöffnet wurde. Diese äußere Gleichstellung ist auch in Württemberg mit Wohlwollen begrüßt worden, in der Hoffnung, daß es so dem humanistischen Gymnasium leichter möglich sein werde, seine besonderen Ziele rein und ungestört vom Lärm des Tages zu entfalten und den ihm eigentümlichen und bleibenden Beruf zu erfüllen, den führenden Ständen in Staat und Kirche die entsprechende Vorschulung und Erziehung zu geben. Und in diesem Sinn bleibt die Aufgabe des humanistischen Gymnasiums für unser württembergisches Volk wie für die ganze deutsche Nation eine ernste und wichtige, seine Tätigkeit ebenso fest in der Vergangenheit wurzelnd wie einer großen Zukunft sicher. Das geistige Leben eines Volks bleibt nur dann gesund und lebenskräftig, wenn wirtschaftliche, soziale und staatliche Kultur, Wissenschaft und Kunst, sittliche und religiöse Geistesbildung gleichmäßig gepflegt werden. Auch der einzelne Lehrer, der in bescheidener Stellung im Dienste seiner Aufgabe tätig ist, darf mit vollem Recht das Bewußtsein haben, selbständig und frei und nach Maßgabe seiner Arbeit entscheidend bei der Erringung der geschichtlichen Güter seiner Nation oder der Menschheit mitzuhelfen: im Wechselwirken der geschichtlichen Kräfte kann gerade seine Arbeit ausschlaggebend sein, um den Sieg der guten Sache herbeizuführen.

Digitized by Google

EIN PLAGIAT DES XVII. JAHRHUNDERTS[1])

Von Ludwig Enthoven

Das Schreiben, welches der Rektor des Delfter Gymnasiums Jacobus Crucius (de la Croix)[2]) am 7. Juli 1631 an Johann van Beverwyck, Lehrer der Anatomie zu Dordrecht (1594—1647), richtet[3]), ist zum größten Teile ein fast wörtlicher Auszug aus der Declamatio in laudem artis medicae des Erasmus. Auf eine äußerst geschickte Weise sucht er sein Plagiat dadurch zu verdecken, daß er einzelne Worte seiner Vorlage durch Synonyma ersetzt oder umstellt, hier und da einen Ausdruck hinzufügt oder streicht, die Tempora und die Satzbildung ändert und Sätze aus ihrem Zusammenhang herausreißt und in einem anderen Gedankengang verbindet. So erreicht er es, daß trotz der fast wörtlichen Entlehnung kein einziger Satz seines Briefes sich völlig mit dem Original deckt. Zur Veranschaulichung seines Verfahrens möge folgende Zusammenstellung dienen:

Erasmus:

Penetratis terrae fibris, excussis undique totius naturae arcanis, ex omnibus herbis, fruticibus, arboribus, animantibus, gemmis, ex ipsis denique venenis cunctis humanae vitae malis efficacia quaerere remedia atque horum opportunum usum ex tot autoribus, tot disciplinis, imo et ab ipsis sideribus petere, haec, inquam, tam abdita rimari cura, tam ardua viribus animi adipisci, tam multa memoria complecti, tam necessaria ad salutem universi mortalium generis in commune proferre, nonne prorsus homine maius ac plane divinum quiddam fuisse videtur?

Crucius:

Abdita illa rimari et ardua ista ingenii acumine emetiri, memoria complecti ac penetrato terrae marisque sinu excussisque undique totius naturae fibris ex tot herbis, fruticibus, plantis, animantibus, gemmis, metallis[4]), *ex ipsis denique venenis optima expiscari remedia atque horum non usum modo, sed delectum ex tot autorum scriptis, tot disciplinis, imo et ab ipsis astrorum influentiis petere homine maius ac plane divinum quiddam esse videatur.*

---

[1]) Die Abhandlung ist ein Kapitel aus einem später erscheinenden Werke des Verfassers, in dem auch das Verhältnis der übrigen Encomia medicinae zu der Schrift des Erasmus erörtert werden wird.

[2]) Geb. 1579 zu Delft, 1602—1619 Prediger, später Rektor der Lateinschule zu Delft; vgl. A. J. van der Aa, Biographisch Woordenboek der Nederlanden III 892.

[3]) Veröffentlicht zusammen mit dem Encomium medicinae des Erasmus und den das gleiche Thema behandelnden Schriften des Cardano und Melanchthon im Anhang zu den Epistolicae Quaestiones Joh. Beverovicii, Roterodami 1644, II 58 ff.

[4]) Ein für den Zeitgenossen der Jatrochemiker kennzeichnender Zusatz.

Digitized by Google

Complurium morborum ea vis est, ut certa mors sint.. nisi praesens adsit medicus, veluti stupor is qui mulieribus potissimum solet accidere, veluti syncopis profunda, paralysis, apoplexia.

Multorum ea morborum vis est, ut certam homini mortem intentent, nisi periclitanti ac paene conclamato praesto sit medicus, veluti gangrena, syncopis profunda, lethargus, paralysis, angina, hydrops, apoplexia.

Man wäre fast geneigt an ein sinnreiches Spiel zu denken, womit der Delfter Gymnasiarch seine Mußestunden ausfüllte. Aber in seinem Antwortschreiben vom 20. Juli 1631 (a. a. O. S. 63 ff.) spendet Beverovicius dieser Kunstleistung seines Freundes kein einziges Wort der Anerkennung, er hebt nur seine Gelehrsamkeit und die Eleganz seines Stiles hervor. Also bleibt nur die Annahme des bewußten Plagiats. Dann wäre der Brief unter der Voraussetzung geschrieben, daß dem Adressaten die Schrift des Erasmus noch unbekannt war. In der Tat fehlt in der Antwort des Beverovicius jede Bezugnahme auf Erasmus. Das weitschweifige Schreiben enthält eine hauptsächlich auf die Zeugnisse der Alten gestützte Widerlegung der von Michael Montanus (Michel de Montaigne 1533—1592) in seinen Essays gegen die Medizin gerichteten Angriffe und behandelt den gleichen Gegenstand wie sein im Jahre 1639 verfaßtes Werk: Montanus ἐλεγχόμενος sive refutatio argumentorum quibus Michael de Montaigne impugnat necessitatem medicinae.[1]) Und doch scheint jene Voraussetzung eine trügerische. Denn in dem Widmungsschreiben an Gerhard Johann Vossius (1577—1649, damals Professor der Geschichte am Athenäum zu Amsterdam) vom 20. April 1633, das der Ausgabe seines Medicinae Encomium vorgedruckt ist, erklärt er, daß er bei einer erneuten Durchsicht dieser in früher Jugend verfaßten Arbeit alles bereits von Erasmus, Melanchthon und Cardano in ihren Encomia Angeführte gestrichen habe, da er mit Synesios einen geistigen Diebstahl für eine schlimmere Grabschändung halte als einen Kleiderraub. Aber mit dieser Erklärung steht die Schrift selbst in einem merkwürdigen Gegensatz. Er bewegt sich in denselben Gedankengängen wie Erasmus, dessen prägnante Schlagwörter er zu breiten Erörterungen ausspinnt, verwendet dieselben historischen Beispiele (Tobias, Erasistratus, Mithridates, Caligula), die gleichen Zitate aus Plinius und Quintilian und stimmt an manchen Stellen auch im Wortlaut mit Erasmus überein. Zum Beweise diene folgender Vergleich:

Erasmus:

Nam reliquis quidem artibus nec semper nec omnes egemus. Huius utilitate mortalium omnis vita constat.

Si Caligulae fidus adfuisset medicus, non usque ad pugionum ac venenorum scrinia in perniciem humani generis insanisset.

Licet haec ars divinior est, quam ut huiusmodi rationibus sit aestimanda.

Beverovicius:

Nam licet reliquis artibus nec semper nec omnes egeamus, huius utilitate constat omnis vita.

Si etiam Caesari Caligulae . . . adhibitus fuisset medicus . . . non . . . ad venenorum et pugionum scrinia saeviisset.

Quamvis vero ars sit divinior, quam ut huiusmodi rationibus aestimetur.

---

[1]) Vgl. van der Aa, a. a. O. II 502.

Digitized by Google

Unter diesen Umständen wird man auch der Versicherung des Beverovicius, daß die Schrift seiner Jugendzeit ihre Entstehung verdanke, keinen allzu großen Glauben beimessen dürfen. Sie erinnert an die gleiche Erklärung des Erasmus in seinem Briefe an Afinius Lyranus vom 13. März 1518[1]) und ist wohl als eine konventionelle Phrase aufzufassen zur Rechtfertigung eines literarischen Unternehmens, das mit der würdevollen Stellung des Verfassers nicht im Einklang zu stehen schien.[2]) Vermutlich hat demnach Beverovicius erst nach der Zuschrift des Crucius bei den Vorstudien zu seinem Encomium die Schrift des Erasmus kennen gelernt, deren letzte Auflage 62 Jahre vor seinem Briefe an G. J. Vossius erschienen war.

---

[1]) A. a. O. S. 82: *Nuper dum bibliothecam recenseo, doctissime Afini, venit in manus oratio quaedam olim mihi nihil non experienti in laudem artis medicae declamata.*

[2]) Vgl. Helius Eobanus Hessus in dem Widmungsschreiben seiner 'Bonae valetudinis conservandae rationes aliquot' vom 1. November 1531: *Haud scio an in meo libello quicquam tale insit, quod vel legere quis dignetur vel meminisse, cum multo etiam magis futuros esse haud ambigam, qui hunc meum laborem ut ineptum et a mea professione abhorrentem sint calumniaturi.*

Digitized by Google

OSKAR JÄGERS NEUESTES BUCH

Von Wilhelm Münch

Eine Art von Nachlese ist's, die Oskar Jäger vorgenommen hat und deren Ertrag er uns in seinem neuesten Buche[1]) darbietet. Nicht als ob auf seinem Acker nicht noch Neues sprießen könnte! Bedeutende Menschen werden viel später alt als gewöhnliche, und wenn jener Franzose mit Recht sagte: *L'esprit, c'est la jeunesse des vieillards*, so besitzt J. von dieser Art von transzendenter oder intelligibler Jugend genug. Daß er aus seinen 76 Jahren Anlaß nimmt, 'sein literarisches Haus zu bestellen', ist gleichwohl sehr verständlich. So also folgt diese Sammlung den früheren Aufsätzen 'für das eigene Haus' (pro domo). Der Titel ist trefflich gewählt, um den mannigfaltigen und allerdings auch ungleichartigen Inhalt zusammenfassend zu bezeichnen. Ungleichartiges darf eben der Öffentlichkeit zusammen darbieten, wer die Einheit in seiner Persönlichkeit fühlbar werden läßt. Ja, erst durch die in allem Auseinanderliegenden bewahrte Einheit pflegt Persönlichkeit als solche sich kund zu tun. Auch einiges ganz Unscheinbare, mindestens dem Umfange nach Unscheinbare oder doch von dem natürlichen Zentrum Abliegende behauptet, wenn man näher zusieht, sein Recht in dem Ganzen dieser Sammlung. So der Besuch beim Präsidenten Paul Krüger, der kleine Aufsatz über die Marianischen Kongregationen, ein Trinkspruch und andere kürzere Ansprachen. Vornehme sprachliche Form, gelassener und doch von innen belebter Ausdruck, volle Selbständigkeit der Gedankenwege findet man, wie bei J. von je und überall, so auch in diesem Buche wieder; und die Gedanken selbst sind, wenn man sich so paradox ausdrücken darf, niemals bloß Gedanken des Kopfes, sie sind immer mit aus Gesinnung gewoben. Daß seine Bücher in einem Leserkreis wie derjenige der 'Neuen Jahrbücher' ohne weiteres der Beachtung und des Studiums wert gehalten werden, versteht sich. Es wäre aber sehr schön, wenn wirklich ein viel weiterer Kreis gebildeter Leser sich für Bücher dieser Art fände. Die höchst anmutende äußere Ausstattung, welche der diesmaligen Jägerschen Sammlung durch den Beckschen Verlag zuteil geworden ist, könnte das um so näher legen. Freilich, wofür hätte die Welt draußen heute noch Zeit übrig?

Das Verzeichnis unterscheidet: 'Erinnerungen und Gelegenheitsreden' einerseits, und diesen gegenüber das, was 'Schulreform und Verwandtes' betrifft. Es wäre aber noch weitere Unterscheidung zu machen. Für sich stehen die beiden ersten Darbietungen, persönliche Erinnerungen an 'die schwäbische Dichterschule', nämlich an Uhland, Schwab, Kerner und Mörike, und an die Tübinger

[1]) Erlebtes und Erstrebtes. Reden und Aufsätze von Oskar Jäger. München, C. H. Becksche Verlagsbuchhandlung (Osk. Beck). 8°. VIII, 317 S.

Digitized by Google

Studentenjahre von 1848—1852. Beide Stücke sind nach allen Seiten so interessant, daß ihr Inhalt wirklich einem Leserkreise, der sie dauernd zu schätzen wissen wird, nicht vorenthalten werden durfte. Zwei Besuche bei Bismarck nebst demjenigen bei P. Krüger bilden eine weitere Gruppe. Von zwei lichtvollen geschichtlichen Vorträgen, über Kaiser Trajan und über das Konzil zu Konstanz, vor einem nicht wissenschaftlich gebildeten, aber empfänglichen Publikum gehalten, wird man mit Vergnügen hier Kenntnis nehmen. 'Patriotismus und Gymnasialerziehung', 'Politik und Schule', 'Die Zukunft des Geschichtsunterrichts', 'Die Bedeutung Schillers für das Gymnasium' machen eine weitere Reihe aus. Eine Festrede zum 18. Januar 1901 kommt hinzu. 'Das evangelische Pfarrhaus und der katholische Klerus' werden in ebenso treffender wie billiger Beurteilung einander gegenübergestellt. Nicht minder gehaltvoll und für die vorauszusetzenden Leser bedeutungsvoll ist der Aufsatz 'Pflicht und Stellung des Gymnasiallehrers in Staat und Gesellschaft'. Über alle diese Themata zu reden (es handelt sich ja meist um wirklich gehaltene Reden) war der Verf. nach seiner Persönlichkeit, nach dem ganzen Gehalt seines Lebens besonders berechtigt. Sehr ansprechende Töne findet er auch in dem Aufsatz über 'Die Solidarität aller Lehrenden'.

Die übrigen Beiträge gelten wesentlich Fragen des humanistischen Gymnasiums oder auch der Frage dieses Gymnasiums. O. Jägers Stellung zu ihr ist allbekannt. Sie hat sich allmählich den anderen Bildungswegen gegenüber etwas gewandelt, zeigt mehr Bereitschaft zu einer gewissen Anerkennung, aber im wesentlichen ist J.s pädagogisches Bekenntnis doch das gleiche wie vor einem halben Jahrhundert. (Wer, wie Schreiber dieser Zeilen, die Genugtuung hat, ihn seit diesem halben Jahrhundert zu kennen, weiß das am besten.) Sein Ansehen ist noch immer groß genug, obwohl für die streitende junge Generation von heute sein Name etwas in den Hintergrund getreten ist. Auch wer in ihm einen Vertreter des Alten und Abzulösenden sieht, sollte fühlen, daß nicht Enge ihn bei diesem Alten festhält, sondern Vollgefühl für dessen möglichen Wert. Er lebt in der Anschauung der Größe des humanistischen Bildungsideals. Ihm im ganzen oder einzelnen zuzustimmen, haben mir reichliche innere und äußere Erfahrungen unmöglich gemacht. Ich habe innerhalb des humanistischen Unterrichtswesens allzu oft ein peinliches Mißverhältnis zwischen der persönlich didaktischen Vertretung und dem Bewußtsein der unantastbaren Überlegenheit des Gebietes selbst und seiner Vertreter beobachten müssen; ich habe außerordentlich viel Öde und Wirkungslosigkeit, viel Greisenhaftigkeit und innere Ermüdung auf diesem Felde gesehen; und ich habe die Lebenskraft anderer Bildungsstoffe voller als Jäger kennen zu lernen Gelegenheit gehabt. Aber ich schätze die alten Sprachen als Unterrichtsgebiet nach wie vor sehr hoch, ich weiß, wie viel bildende Wirkung damit getan werden kann, ich wünsche, daß sie namentlich für eine ausgewählte Schülerschaft auf dem Lehrplan, und zwar durchaus nicht mit unzureichender Stundenzahl, bleiben, und ich wünsche ferner, daß sich recht viel treffliche Lehrer dafür finden mögen. Daß 'das Gymnasium studieren lehren soll', fechte ich nicht an: aber daß

Digitized by Google

damit seine Aufgabe schlechthin bezeichnet und darin beschlossen sei, ist allerdings längst nicht mehr meine Meinung. 'Ruhige Bildung' für die deutsche Jugend zu ersehnen, haben wir wirklich alle Ursache: aber ob als 'erhitzte Reformphrase' alles abzutun ist, was an wesentlich dissentierenden Meinungen oder neuen Hoffnungen gegenwärtig laut wird, ist mir mehr als zweifelhaft. Mich schmerzt die ungeheure Leidenschaftlichkeit, mit der man zur Zeit die gesamte Organisation unseres Bildungswesens angreift, gewissermaßen von allen Seiten zugleich angreift, und der ungeheure Wirrwarr der Forderungen, nicht zum wenigsten auch das ungeheure Maß von Ungerechtigkeit, womit man Lehrende und Einrichtungen beurteilt. Aber ich kann doch nicht umhin, eine so umfassende, von so vielen auch bedeutenden Köpfen mit getragene, durch die ganze Kulturwelt gehende Bewegung als etwas sehr Ernstes zu betrachten, ich muß trachten sie nach ihrem möglichen Werte zu verstehen und womöglich mit zu klären, und davon als bloßem Reformgerede zu sprechen könnte ich mich nicht entschließen. Auch den Mißmut über eine 'Ära von Experimenten', die man heraufführen wolle, vermag ich nicht zu teilen. Die Probleme der Erziehung und Bildung und auch des bloßen Unterrichts sind ihrer Natur nach unendlich, und eine allgemein bindende, feste Form dafür auf die Dauer von Menschenaltern oder gar von Jahrhunderten ist immer auf Erstarrung, Mechanisierung und relative Kraftlosigkeit hinausgelaufen. Neue Versuche müssen also im Gegenteil durchaus gestattet sein; eine Art von Orthodoxie der praktischen Prinzipien ist noch übler als eine solche der Lehrmeinungen. Die Aufgabe, auf immer gleichen und fest normierten Wegen sich zu halten, läßt naturgemäß einen großen Teil der Beauftragten (hier also der Lehrer) zu Subalternen herabsinken; etwas neu suchen und versuchen zu dürfen oder zu sollen, das erst hält lebendig oder wirkt beschwingend. Und ganz und gar würde ich nicht mehr bauen auf gelegentliche Komplimente von Ausländern über den Wert des deutschen Schulwesens, wie z. B. seiner Zeit von seiten Lord Roseberys. Gewiß, man bekommt solche Komplimente noch immer gelegentlich zu hören oder zu lesen. Aber sie werden oft nur ausgesprochen, weil man die eigenen Landsleute irgendwie reizen und anregen will, wozu immer, namentlich in England, der Hinweis auf eins der anderen Kulturländer ein beliebtes Mittel war. Ausgesprochen werden jene günstigen Urteile auch oft ohne ausreichende Kenntnis des Erziehungswesens selbst, auf ein Gefühl, einen Eindruck hin. Und ausgesprochen werden sie mitunter als pure Komplimente, aus Rücksichten sozialer Höflichkeit. Die Hauptsache aber: es stehen ihnen zur Zeit, und zwar in verschiedenen Kulturländern, ganz entgegengesetzte, sehr abfällige Urteile über deutsches Erziehungswesen reichlich gegenüber! So schon in England und Frankreich, und weit mehr in Nordamerika. Die gläubigsten Anhänger haben wir noch im europäischen Osten oder Südosten. Wie hoch darf man sie einschätzen?

Dies also scheidet mich von Oskar Jäger: ein Auseinandergehen der Meinungen, das mit warmer persönlicher Anhänglichkeit durchaus vereinbar ist; denn diese ihm zu versagen, das hieße für mich eine Pflicht großer Dankbarkeit verletzen. (Es ist zwar nicht üblich, auf dergleichen in einer

Digitized by Google

Buchrezension die Rede zu bringen, aber ich bin dennoch so frei, es zu tun, und danke dem Herrn Herausgeber, daß er es mir nicht streicht.) Aber ich möchte noch eins hinzufügen. Es war nicht der geringste Zufall im Spiele, als Jäger in der Eigenschaft des Führers deutscher höherer Lehrerschaft vor den Reichsgründer Bismarck hintrat. In allen Stunden seines Lebens sich wie er als innerlich vornehmer, unabhängig charaktervoller, geistig überlegener, unbefangen mutiger, warmherzig treuer Vertreter dieses Standes bewährt zu haben, das gab doch wohl ein Recht auf jene ehrenvolle Stelle. Auch habe ich nicht gehört, daß jemand in der weiten Lehrerschaft ihm dieses Recht bestritten hätte. Und wenn Jäger, anstatt seiner sicherlich sehr fruchtbaren Wirksamkeit als langjähriger Leiter eines großen Gymnasiums, in eine ganz andere Laufbahn hinübergerufen worden, wenn ihm eine große staatsmännische Aufgabe anvertraut worden wäre, so würde er nach meiner stets gehegten Überzeugung auch da voll am Platze gewesen sein. Man muß Platons Wort von den *φιλοσοφοῦντες*, denen das *βασιλεύειν* zufallen sollte, nur richtig auslegen: wirkliche hohe Bildung — wenn sie nicht bloß Bildung ist, nicht bloß schöner persönlicher Reichtum, sondern mit persönlicher Kraft verbunden und verwoben, könnte an den entscheidendsten Stellen im Staate große und gute Wirkung tun. Ich wüßte mehr als ein Land, in dem ein solcher Übergang wie ich ihn hier meine sich unschwer ermöglicht hätte.

Um aber auf unser Buch noch einen Augenblick zurückzukommen: versagen kann ich mir nicht, auf einige wenige Stellen (Urteile oder Formulierungen) hinzuweisen, die — unter vielen anderen — beim Lesen mich besonders ansprachen. So S. 142 die Wendung: 'Ein Volk, das dem Königtum und seinem Träger weder in geistlos byzantinischer Scheinhuldigung, noch mit nörgelnder oder blasierter Kritik, sondern mit natürlicher und gesunder Begeisterung zur Seite tritt' usw. S. 230: Der Lehrer 'darf dem politischen Leben nicht fern bleiben, ihm nicht bloß aus der Ferne zusehen, und er darf nicht der Diener oder Sklave irgend einer Partei sein. Das letztere ist man, sobald persönlicher Haß, Fanatismus, Geschäftsmotive sich einmischen'. S. 233 Zu der Martensschen Bestimmung des Zieles des Geschichtsunterrichts (Erweckung des staatlichen Verantwortlichkeitsgefühls): 'Das kann nicht richtig sein, weil es nicht unmittelbar aus dem Gegenstande fließt.' S. 236 der Wunsch, daß im Englischen 'die Lektüre, namentlich in den höheren Klassen der Realanstalten, einigermaßen unter dem politischen Gesichtspunkt gewählt würde'. S. 264 das Wort von der 'konfessionellen Brunnenvergiftung', über die unsere pädagogische Literatur mit Vorliebe schweige. S. 282 zu dem Wunsch der Fortbildung der Religion: 'Wir möchten lieber sagen, daß die christliche Religion (es gibt keine andere) stets neue Lebenskeime hervortreibt und mit dem Besten, was die wechselnden Zeiten an Kräften und Künsten hervorbringen, leicht sich verbündet.'

Ja, der rechte 'Pädagog' muß mehr als 'Knabenführer' zu sein vermögen! In diesem Sinne rufe ich *Vivat sequens!* Vor allem aber: Es lebe der Gegenwärtige, der Verfasser unseres Buches, noch lange unter freundlichem Abendhimmel weiter.

Digitized by Google

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

VERRINGERUNG DER LEHRSTUNDEN
Zu den pädagogischen Wünschen von Hans Labahn

'Heilsame Beschränkung des Unterrichtsstoffes' lautet eine der Hauptforderungen, die H. Labahn unter seinen 'Pädagogischen Wünschen' im Märzheft dieser Zeitschrift ausgesprochen hat, und er hat auch einen Lehrplan aufgestellt, um zu zeigen, wie er sich diese Beschränkung denkt. Ich darf vielleicht darauf hinweisen, daß dieser Lehrplan kein bloß theoretischer ist, sondern annähernd in der gleichen Gestalt schon an 45 deutschen humanistischen Gymnasien so durchgeführt wird, also praktisch erprobt ist; ich meine die bayerischen Gymnasien.

Aus der Tabelle, in der ich beide Lehrpläne nebeneinander gestellt habe, wird dies ersichtlich sein.

	O I		U I		O II		U II		O III		U III		IV		V		VI	
	L	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L	B	L	B
Religion	2		2		2		2		2		2		2		2		3	2
Deutsch	3	4	3		3	2	3	2	2		2		3		3	4	4	5
Latein	7	6	7	6	7		7		8		8		8		8		8	
Griechisch	6		6		6		6		6		6		—		—		—	
Französisch	2		2		2	3	2	3	—		—		—		—		—	
Geschichte, Erdkunde	3		3		3	2	3	2	3		3	4	4		2		2	
Rechnen	—		—		—		—		—		—	2	4	3	4	3	4	3
Mathematik	2		2	3	2	3	2	4	2	4	2	—	—		—		—	
Naturkunde	—		—		—		—		—	1	2	1	2	1	2	1	2	1
Physik	2		2		2		2	—	2	—	—		—		—		—	
Schreiben	—		—		—		—		—		—		—	1	2	1	2	
Zeichnen	—		—		—		—		2	—	2	—	2		2		—	
Singen	2		2		2		2		2		2		2		2		2	
Turnen	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2	3	2
Summa	32	31	32	31	32	31	32	30	32	30	32	29	30	28	30	27	30	27

Beide Lehrpläne haben wohl als das Wichtigste gegenüber den preußischen Lehrplänen das gemeinsam, daß sie den Beginn des Französischen nach UII verlegen, und damit erfüllen sie eine Hauptforderung der Anhänger des Reformgymnasiums. Denn diese sehen ja den Grund der vielbeklagten Unsicherheit in den elementaren lateinischen, französischen und griechischen Kenntnissen in dem zu raschen Aufeinanderfolgen dieser Sprachen und suchen daher das Nebeneinander durch ein Nacheinander zu ersetzen, damit erst die Elemente einer Sprache festliegen, bevor die neue hinzutritt. Also der Grundsatz ist derselbe, nur die Reihenfolge der Sprachen ist bei uns eine andere als bei den Reformern. Wir Anhänger des huma-

Digitized by Google

nistischen Gymnasiums sind nun einmal der Ansicht, daß das Latein diejenige Sprache ist, an der sich die grammatischen Begriffe am klarsten und auch für den Schüler der untersten Klassen am leichtesten fassen lassen, und daß derjenige, der eine solche gründliche grammatische Schulung hinter sich hat, auch moderne Fremdsprachen mit leichter Mühe in verhältnismäßig wenig Wochenstunden erlernt, das beweisen eben die bayrischen Gymnasien. An diesen wird im Französischen, wie auch von nichtbayrischen Schulmännern anerkannt wird, im Abiturientenexamen Befriedigendes selbst bei schwierigen deutschen Texten geleistet.

Gerade diese Entlastung der mittleren Klassen, besonders der Tertia, wie sie von Labahn gefordert wird, erscheint mir bei einem Vergleich der preußischen und bayrischen Lehrpläne besonders beachtenswert. Dem Tertianer die Bewältigung dreier Fremdsprachen neben der der Anfangsgründe der Mathematik zuzumuten, ist um so grausamer, als zwei dieser Fremdsprachen auf dieser Stufe noch so in den Anfängen stecken, daß sie starke Anforderungen an die Lernkraft und das Gedächtnis des Schülers stellen. In dieser Entlastung geht der bayrische Lehrplan noch weiter als Labahn, indem er in der U III die Mathematik erst in der zweiten Hälfte des Schuljahres mit propädeutischer Geometrie beginnen läßt; in der O III setzt dann der mathematische Unterricht mit ganzer Kraft ein. So entsteht statt des 'Nebeneinander' der preußischen Lehrpläne ein 'Nacheinander' der neu hinzukommenden Fächer in folgender Reihe: V Zeichnen, IV Geschichte, U III Griechisch, O III Mathematik, U II Französisch, O II Physik.

Auch des Gefühles kann sich derjenige, der als Lehrer den Übergang von einer bayrischen an eine norddeutsche Anstalt vollzogen hat, nicht erwehren, daß die Gesamtzahl der obligaten Stunden hier eine Überbürdung der Schüler darstellt. Auch hierin kommen die bayrischen Pläne dem Gedanken von Labahn nahe. Wenn in den sechs unteren Klassen der Unterschied ein größerer ist, so liegt das hauptsächlich an den Turn- und Zeichenstunden und an der Naturkunde. Dabei sei bemerkt, daß in Bayern die Tertianer meist noch an den fakultativen Zeichenstunden sich beteiligen und daß in O III in der Regel die ganze Klasse an dem wahlfreien Stenographieunterricht teilnimmt, daß also in Wirklichkeit auch in diesen mittleren Klassen die Stundenzahl des einzelnen Schülers etwas höher ist als die obligate.

Auch von den anderen *pia desideria* Labahns sind manche an den bayrischen Anstalten seit langem verwirklicht, so der Schuljahrsschluß vor den großen Ferien; auch kennt man dort keine festen Termine für die Klassenarbeiten. Doch sei ein Vergleich nach der Richtung der Schulordnung auf ein andermal verschoben. Da ließe sich dann zeigen, daß auch auf bayrischer Seite manches der Besserung bedarf.

Adolf Westerich.

W. Görges und A. Nebe, Geschichte des Johanneums zu Lüneburg. Festschrift zur fünfhundertjährigen Jubelfeier des Johanneums im September 1906. Lüneburg, v. Stern 1906. 170 S.

Im September vorigen Jahres hat das Gymnasium der Stadt Lüneburg, nach der Johanniskirche Johanneum genannt, sein fünfhundertjähriges Bestehen gefeiert. Als Geburtstag der Schule hat man dabei den 15. September 1406 angenommen. An diesem Tage kam eine Einigung zwischen dem Rate und dem Michaeliskloster zustande, das bis dahin das Schulmonopol in Lüneburg gehabt hatte.

Dieser Jubelfeier verdanken wir die vorliegende, schön ausgestattete, aber auch inhaltlich anziehende Festschrift. Sie zerfällt in zwei Teile. Im ersten behandelt W. Görges, der schon 1869 eine kurze Geschichte des Johanneums und später noch einige andere wertvolle Beiträge zur Lüneburger Schulgeschichte (z. B. 'Lucas Lossius' 1884) veröffentlicht hat, die ersten vier Jahrhunderte der Anstalt. Aus dem XV. haben wir nur dürftige Nachrichten. In der Reformationszeit erfuhr die Schule eine völlige Umwandlung, brachte es zu hoher Blüte und hielt sich im ganzen XVI. Jahrh. auf dieser Höhe, begünstigt von den blühenden wirtschaftlichen Verhältnissen der Stadt. Vom Ende des XVI. Jahrh. an blieben die Verhältnisse

Digitized by Google

der Anstalt über hundert Jahre fast dieselben; denn diese Zeit allmählichen wirtschaftlichen Rückgangs konnte nichts Neues hervorbringen. Dann verlor das Johanneum immer mehr an Bedeutung, und bei Beginn des V. Jahrh. seines Bestehens war sein Zustand geradezu trostlos.

Obwohl keine erschöpfende Schulgeschichte gegeben werden soll, bietet der Überblick eine Fülle interessanten Materials, das auch für die allgemeine Erziehungs- und Schulgeschichte wertvoll ist. Besonders hervorheben möchte ich in dieser Hinsicht die Schilderung des Lebens und Treibens an der Schule (S. 23 ff.).

In einem Punkte, mit dem ich mich eingehender beschäftigt habe, muß ich freilich einige Ausstellungen geltend machen. Was über Tulichius (Rektor von 1532—1540) mitgeteilt wird, ist größtenteils falsch. Es ist sehr zu bedauern, daß wir über diesen tüchtigen Pädagogen und Freund Luthers und Melanchthons keine befriedigende Monographie besitzen. Ich muß mich hier auf ein paar Verbesserungen beschränken. Tulichius — deutsch Tulken, Tulike, Duligke genannt, so daß wir 'Tulich', wie Görges stets sagt, kaum brauchen dürfen — studierte von 1508 ab in Wittenberg und wurde 1511 Bakkalaureus. 1512 (nicht 1515) siedelte er nach Leipzig über, wo er weiter studierte und zugleich bei dem Drucker Melchior Lotther Korrektor wurde. Für ein Lehramt in Quedlinburg, von dem Lucas Bacmeister berichtet, bleibt also eigentlich kein Raum, es müßte denn sehr kurz gewesen sein. 1519 kehrte er nach Wittenberg zurück, um dort zu promovieren. Die näheren Gründe gibt er in einem Briefe an. Die oft wiederholte Erzählung von der Verhaftung und Hinrichtung Lotthers und der Flucht des Tulichius ist eine Sage. Seines Glaubens wegen hingerichtet ist überhaupt kein Leipziger Drucker. Nicht einmal verhaftet wurde Lotther. Görges hätte die Geschichte eigentlich nicht wieder bringen sollen; denn ihm selbst gegenüber hat bereits G. Bauch (Mitteilungen der Gesellschaft für deutsche Erziehungs- und Schulgeschichte V 17) auf den wirklichen Sachverhalt hingewiesen. Zu vergleichen ist auch Wustmanns Aufsatz über Lotther (Aus Leipzigs Vergangenheit Bd. 2). 1520 wurde Tulichius Magister und 1525 (nicht 1520) war er Rektor der Universität Wittenberg.

Völlig unbekannt sind ferner Görges und den früheren Geschichtschreibern der Schule zwei wichtige Quellen aus dem XVI. Jahrh. geblieben. Ich meine die Schulordnung des Tulichius und die seines Nachfolgers Bathelius. Die des Tulichius, die er, wie sein Nachfolger angibt, kurz vor seinem Tode abgefaßt hat, habe ich handschriftlich aufgefunden, die des Bathelius ist mir in einem Magdeburger Druck von 1548 bekannt. Leider habe ich von der Jubelfeier zu spät erfahren, um rechtzeitig darauf hinzuweisen, und beabsichtige nun, die beiden Schulordnungen demnächst herauszugeben.

Die Angabe auf S. 50, daß die Schulordnung von 1774 die erste gedruckte sei, ist übrigens auch deshalb nicht richtig, weil auch die von Lenicer ausgearbeitete (S. 19) gedruckt vorliegt. —

Dem ersten Teile sind drei Stundenpläne (von 1552, 1686, 1774) und ein Verzeichnis der Rektoren angehängt.

Im zweiten Teile führt der jetzige Direktor Nebe die Geschichte der Anstalt bis auf das Jahr 1906 fort, erzählt also, wie sie sich aus trostlosen Zuständen zu neuer Blüte aufschwang. Besonders anziehend ist das Wirken Karl Haages geschildert. Eine Frequenztabelle von 1817 an, eine biographische Aufzählung der Leiter und Lehrer von 1806 bis 1906, ein Verzeichnis der Gymnasialabiturienten von 1830 ab und der Realabiturienten von 1870 ab bilden den Schluß.

Klemens Löffler.

Digitized by Google

DIE ANTIHERBARTISCHE STRÖMUNG IN DER PÄDAGOGIK DER GEGENWART

Von Gerhard Budde

Wer die pädagogische Literatur auch nur einigermaßen verfolgt, stößt neuerdings immer mehr auf eine Richtung in der Pädagogik, die sich bald milder, bald schroffer gegen Herbart und die Herbartianer wendet. Solange es sich in dem Kampf gegen die Herbartianer um die didaktischen Übertreibungen handelt, deren sie sich vielfach schuldig gemacht haben, solange man sich wehrt gegen den pädagogischen Mechanismus, in den sie mehrfach sehr stark hineingeraten sind, ist gegen diese Richtung nichts einzuwenden. Aber es scheint fast, daß es dabei sein Bewenden nicht haben soll, und daß in dem entbrannten Kampf mehr und mehr auch die wertvollsten Grundgedanken der Herbartschen Pädagogik in Gefahr geraten. Und das wäre tief zu bedauern. Denn die Lehre vom erziehenden Unterricht enthält eine solche Fülle ewiger pädagogischer Wahrheiten und fruchtbringender Gedanken, sie bewährt sich, wie jeder, der sie einmal mit Ernst erprobt hat, zugeben muß, wenn man sich dabei von aller Künstelei im einzelnen fernhält, in der Praxis so, daß eine grundsätzliche Abwendung von ihr einen bedenklichen Rückschritt bezeichnen würde.

Die Abneigung gegen die Herbartsche Schule nimmt, wie es scheint, jetzt auch in den Kreisen der Volksschullehrer zu, in denen diese Schule jahrzehntelang fast unumschränkt geherrscht hat. Man ist hier allmählich der pedantischen Art überdrüssig geworden, in der man jeden Unterrichtsstoff, ob er dazu paßt oder nicht, nach Kulturstufen und Formalstufen zurechtstutzte und mit den tollsten didaktischen Künsteleien stets und überall das einmal vorgeschriebene sechsfache Interesse wecken wollte. Dieser Überdruß ist verständlich und gesund. Aber diese didaktischen Hyperbeln mancher Herbartianer können ja auch ruhig aufgegeben werden, ohne daß man deshalb auf die Fundamentallehren der Herbartschen Pädagogik Verzicht leistet. Ich glaube, daß mir sicherlich die meisten Volksschullehrer recht geben werden, soweit sie nicht voreingenommen sind, wenn ich behaupte, daß die allgemeinen Gedanken, die Herbart in seinen pädagogischen Schriften und Ziller vor allem in seiner 'Grundlegung zur Lehre vom erziehenden Unterricht' vorbringen, doch sicherlich zu den besten gehören, die jemals über pädagogische Fragen geäußert sind, und daß sie bei ihrer richtigen Verwendung in der Praxis ganz tiefgehende Wirkungen täglich zu erzeugen im stande sind. Deshalb ist auch zu hoffen, daß die Volksschullehrer sich kühn von den Fesseln des Mechanismus frei machen, in die sie manche Jünger Herbarts, leider auch der sonst so bedeutende Ziller, gelegt haben, daß

Digitized by Google

sie aber, wenn sie von diesen Fesseln befreit sind, auch gern und begeistert sich wieder den stärkenden Quellen Herbartscher Pädagogik zuwenden werden.

Eine nicht minder starke Abneigung gegen die Herbartsche Schule macht sich schon seit langer Zeit in den Kreisen der Gymnasiallehrer geltend, und zwar ganz besonders in den Reihen der Philologen. Und das ist bei der Stellung, die Herbart zum Sprachunterricht einnimmt, erklärlich. Nach ihm sind die Sprachen nichts weiter als Zeichen, die erst Wert bekommen durch das, was sie darstellen. Er spricht ja den fremden Sprachen als solchen jeglichen didaktischen Wert ab und verfällt damit allerdings in eine nicht zu rechtfertigende Einseitigkeit. Damit hängt es zusammen, daß Herbart und seine Schüler von der ganz besonderen 'formalen Bildung', die die alten Sprachen und vor allem das Lateinische nach der Ansicht der Philologen gewähren sollen, nichts wissen wollen, und niemals ist der Kampf gegen den philologischen Formalismus mit größerer Schärfe, aber auch nie mit größerer Meisterschaft geführt worden als im Zeitalter des Herbartianismus. Damit haben sich aber die Herbartianer die Philologen zu ihren Todfeinden gemacht. Man vergegenwärtige sich nur einmal einige der Komplimente, die Herbart selbst und seine bedeutendsten Schüler den Vertretern eines philologischen Formalismus gemacht haben. 'Mögen immerhin', so sagt Herbart, 'die Philologen ihre alte bekannte Ausrede von der formal bildenden Kraft des Sprachstudiums in die neusten Phrasen kleiden, das sind leere Worte, wodurch niemand überzeugt werden wird, der die weit größere bildende Kraft anderer Beschäftigungen kennt und der die Welt mit offenen Augen ansieht, worin nicht wenige und nicht unbedeutende Menschen leben, die ihre geistige Existenz keiner lateinischen Schule verdanken. Als wenn nicht tausend Erfahrungen die bösen Folgen des innerlichen geistigen Müßigganges bezeugten, die mit der fleißigsten Handhabung der Grammatik und des Lexikons nur gar zu wohl bestehen kann.' Stoy sagt in seiner 'Enzyklopädie, Methodologie und Literatur der Pädagogik': 'In zweiter Reihe erscheinen die Wissenschaften von Formen und Zeichen, von Mathematik und Grammatik, sie haben ja für die Bildung nur den Wert von Werkzeugen und können auch nur so, daß teils ihre Beziehung zu den Sachen immer frisch und lebendig erhalten wird, teils sie selbst dem jugendlichen Interesse als Sachen dargeboten werden, denjenigen Beitrag zur persönlichen Gestaltung des Lernenden geben, an dessen Vorhandensein überhaupt die Aufnahme in die Reihe der Unterrichtsstoffe geknüpft ist. Gegen solche pädagogische Schätzung der geistigen Bildungsstoffe wird voraussichtlich nur der tief eingewurzelte Aberglaube von der «Gymnastik des Geistes» und der «formalen Bildung» sich erheben und die Suprematie der Sprachstudien gefährdet glauben.' Die Psychologie sucht ihm vergeblich begreiflich zu machen, 'daß die ihm geläufige Anschauung des geistigen Lebens so plump ist wie die des rohesten Materialismus'. Die gebildetsten Kenner der antiken Welt werden mit dem berühmten Boeckh der Auffassung entgegentreten, *formalis, quae dicitur, eruditionis causa Graecas Romanasque*

Digitized by Google

litteras et maxime linguas esse tractandas. Etwas milder in der Form, aber nicht weniger ablehnend äußert sich Ziller über die vielgepriesene 'formale Bildung'. 'Man sollte', so heißt es an einer Stelle der 'Grundlegung usw.', 'von dem Studium der alten Sprachen nicht rühmen, es liege darin unmittelbar und ohne weiteres für die Jugend eine formal bildende Kraft in dem Sinne, daß dadurch eine allgemeine geistige Befähigung gewonnen würde. Eine formale Bildung in diesem Sinne erstrebten mit seltener Einstimmigkeit der Humanismus, der Philanthropinismus, Franckes und Pestalozzis Schule (mit Ausnahme der Häupter). Man sollte insbesondere nicht meinen, mit dem Erlernen der alten Sprachen werde von der Jugend ein Zuwachs an einem ganz allgemein schärferen und tieferen Denken erlangt. Vor allem kann das nicht in der Weise geschehen, als ob gewisse Seelenvermögen wie geistige Muskeln durch eine geistige Gymnastik in fortwährende Tätigkeit gesetzt und dadurch so gestärkt würden, daß sie hernach das gleiche Hindernis, namentlich also Schwierigkeiten anderer Unterrichtsgegenstände, mit geringerer Anstrengung überwinden könnten. Mit jeder materialen Bildung, d. h. derjenigen, die neuen Vorstellungsinhalt erzeugt, ist immer zugleich eine formale Bildung verbunden. Aber auch die insoweit mögliche formale Bildung kann nur so stattfinden, daß die Kräfte, die durch sie erzeugt werden, zunächst an den Gegenständen, an dem Stoffe haften, woran sie erzeugt werden, und daß sie nicht anders über diesen Kreis von Gedanken hinausreichen, als wenn derselbe innig genug mit einem anderen verbunden ist, so daß jene Kräfte darin durch Reproduktion sich wirksam erweisen und die von ihrer Beschaffenheit abhängige Hilfe leisten.' Und ähnlich wie Herbart, Stoy und Ziller sprechen sich auch Waitz, Kern, Rein u. a. aus. Dieser Kampf gegen die 'formale Bildung' durch die alten Sprachen ist den Herbartianern von den Philologen arg verübelt worden, die dadurch, wie Stoy mit Recht sagt, den ganzen altsprachlichen Unterricht für bedroht hielten, und so tauchten denn auch sogar hier und da Stimmen auf, die Herbartianer wollten von dem ganzen altsprachlichen Unterricht nichts wissen. Daß dies vollständig den Tatsachen widerspricht, werde ich weiter unten zeigen. Herbart und seine Schüler wollten ursprünglich weiter nichts, als auch den fremdsprachlichen, speziell auch den altsprachlichen Unterricht zu einem allseitig erziehenden machen, und sie waren mit Recht der Meinung, daß ein Sprachunterricht, der in formalistischen Übungen aufgeht und die Aneignung des Inhalts der Autoren als *quantité négligeable* ansieht, in dieser Beziehung gar nichts leistet. So war aber jahrzehntelang der altsprachliche Unterricht beschaffen, und es ist ein unvergängliches Verdienst der Herbartianer, auf diesen Krebsschaden des Gymnasialunterrichts mit aller wünschenswerten Deutlichkeit hingewiesen und mit Energie und Konsequenz auf seine Beseitigung hingearbeitet zu haben. Denn kein pädagogisches Schlagwort hat sich einer gesunden Entwicklung des fremdsprachlichen Unterrichts an den höheren Schulen hemmender entgegengestellt als das von der sogenannten sprachlich-formalen Bildung. Daß die Sprachen auch eine formale Bildung gewähren, wird damit keineswegs bestritten; wohl aber, daß die formale Bildung, die sie

Digitized by Google

gewähren, eine ganz besondere, alle anderen Arten dieser Bildung überragende sei und deshalb eigentlich das höchste Ziel des Gymnasialunterrichts sein müsse. Demgegenüber machen die Herbartianer mit vollem Recht geltend, daß das letzte und höchste Ziel des Sprachunterrichts das Verständnis der Schriftsteller sein müsse, und wenn in diesem Punkte neuerdings an unseren höheren Schulen etwas mehr erreicht wird — es ist leider aber noch verzweifelt wenig —, so ist das den Bestrebungen der Herbartschen Schule zu verdanken. Daß aber in dieser Beziehung ihr Einfluß nicht tiefere Wirkungen erzielt hat, ist unleugbar ihre eigene Schuld. Viele Herbartianer, besonders manche der Neuherbartianer, verloren sich, wie ich schon oben bemerkte, in allerlei didaktische Künsteleien und Übertreibungen. Das passierte ihnen auch auf dem Gebiet der Gymnasialpädagogik. Infolge einer völligen Übertreibung der sogenannten 'Konzentration' verfochten sie so u. a. eine Gestaltung des lateinischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe der Gymnasien, die sich in der Praxis sehr bald als unhaltbar erweisen mußte. Sie machten schon auf diesen Stufen, wo die lateinische Sprache als solche erst gelernt werden muß, um später auf der Oberstufe mit ihr arbeiten zu können, wo, um ein beliebtes Bild Herbarts und seiner Jünger zu gebrauchen, erst das Handwerkszeug erworben werden soll zu tieferem Schaffen, die Sprache zu einem Appendix des Sachunterrichts, damit nur ja auch dieser Unterricht allen Einzelheiten des 'Systems' genau entspreche. Und hierin zeigte sich einer der Grundirrtümer der Herbartianer, daß sie nämlich glaubten, es müsse nun jeder einzelne Unterrichtszweig die erziehenden Aufgaben erfüllen, die dem Gesamtunterricht mit Recht von Herbart gestellt waren, daß sie glaubten, es müsse nun in jedem einzelnen Fache und auf jeder Stufe den Formalstufen, der Konzentration usw. in derselben Weise genügt, in derselben Weise erziehend unterrichtet werden. Dann mußte allerdings auch schon auf der Unterstufe der reine Sprachunterricht verschwinden, die Sprachen durften nur so nebenbei an der Hand der Lektüre mitgelernt werden. Daß eine solche Organisation des lateinischen Unterrichts mit einem Fiasko endigen mußte, war unschwer zu erkennen, und es bleibt immer zu bedauern, daß die Dezemberkonferenz vom Jahre 1890 diese Gefahr nicht gewürdigt hat und so dieser Irrtum der Neuherbartianer in die offiziellen Lehrpläne von 1892 mit einzog, die ihrem Geiste nach so sehr Herbartschen Gedanken entsprachen. Nun kam bald, was notwendig kommen mußte. Die Kenntnisse im Lateinischen gingen mehr und mehr zurück, und die Klagen ertönten von allen Seiten. Des Schimpfens auf die Herbartianer, die die Gymnasien zugrunde richten wollten, war kein Ende. Und nun geschah wieder etwas Bedauerliches. Statt die Einrichtung des lateinischen Unterrichts auf der Unter- und Mittelstufe zu ändern, und zwar in der Weise, daß hier in erster Linie die Sprache erlernt werden konnte, opferte man in den Lehrplänen von 1901 den Formalisten auch wieder die Oberstufe. Man führte auch dort in aller Eile wieder besondere Grammatikstunden und Extemporalien ein und erweckte damit eine scheinbar überwundene Periode der Gymnasialpädagogik zu neuem Leben. Der Geist, der uns aus den Bestimmungen der letzten

Digitized by Google

Lehrpläne über die Gestaltung des altsprachlichen Unterrichts auf der Oberstufe entgegenweht, ist antiherbartisch. Wegen eines Irrtums hat man das ganze System aufgegeben. Das war ein beklagenswerter Rückschritt. Denn das was Herbart über die letzten Ziele des altsprachlichen Unterrichts sagt, ist sicherlich richtig. Es ist unbestreitbar, wenn man vorurteilslos die Frage betrachtet, daß, wie Herbart bemerkt, ein Sprachunterricht, der nicht zum vollen Genusse des Inhalts der Autoren führt, die auf ihn verwandte Zeit nicht wert ist. Dieses Ziel wird aber nie erreicht werden, solange man auch auf der Oberstufe die formalistischen Übungen fortsetzt, die auf der Unter- und Mittelstufe ganz berechtigt waren, aber hier der Lektüre, die hier allein herrschen sollte, Licht und Luft nehmen. Die Folge hat jedoch die Konzession, die die Schulverwaltung den Grammatisten gemacht hat, gehabt, daß diese nur noch dann und wann mit einem überlegenen, mitleidigen Lächeln auf die überwundenen Herbartianer zu sprechen kommen, aber nicht mehr schimpfen wie vor etwa fünfzehn Jahren. Nichtsdestoweniger herrscht nach wie vor in den Kreisen der Philologen eine stark antiherbartische Strömung, und manche von ihnen scheinen zu glauben, daß Herbart und seine Schüler am liebsten den altsprachlichen Unterricht aus den höheren Schulen ganz verbannt hätten. Und doch waren diese von der Notwendigkeit dieses Unterrichts felsenfest überzeugt, nur verlangen sie eine andere Gestaltung desselben. So sagt Herbart in der 'Allgemeinen Pädagogik' S. 13: 'Die Sprachstudien sind nicht zu verbannen. Sie bedürfen aber einer anderen Einrichtung, so daß sie, ohne sich breit zu machen und das übrige zu verdrängen, doch nicht bloß Mittel seien, nie vom Hauptzweck entfernen, sondern vom ersten Anfang an stetige und reichliche Zinsen tragen.' Allerdings hält Herbart den herrschenden Betrieb für unhaltbar. 'Wäre keine andere Einrichtung möglich, läge der schwere und zerstörende Druck des gewöhnlichen Lateinlernens in der Natur der Sache, so müßte man fortwährend dahin arbeiten, die Schulgelehrsamkeit in einzelne Winkel zu bannen, so wie man Gifte, die einen seltenen medizinischen Gebrauch haben können, in die Büchsen der Apotheker verschließt.' Ebensowenig hat Ziller auch nur im entferntesten daran gedacht, daß der altsprachliche Unterricht abgeschafft werden müsse. Wohl aber machte er darauf aufmerksam, daß sich unser Verhältnis zum Altertum im Laufe der Jahrhunderte geändert, und daß der Schulunterricht diesem Umstande Rechnung zu tragen hat. 'Wer früher die lateinische Sprache nicht kannte, war von der höheren Bildung ausgeschlossen, während man gegenwärtig auch ohne ihre Kenntnis daran teilnehmen kann und bei weitem nicht jeder gebildete Mann seine vorzüglichste geistige Nahrung aus dem Altertum zu schöpfen hat. So haben die altklassischen Autoren an ihrem relativen Wert für uns verloren. Eine so überwiegende Hingebung an das Altertum, wie sie sich in jenen Zeiten zeigte, darf man jetzt nicht mehr verlangen; denn sie ist nicht mehr möglich, weil für den gebildeten Mann so vieles dazwischen getreten ist, was seine Aufmerksamkeit notwendig ablenkt, weil die Geistesprodukte der modernen Zeit vielmehr der Mittelpunkt unseres Denkens und Empfindens ge-

Digitized by Google

worden sind, weil die sprachlichen Muster zur Nachahmung allen, die kein schriftstellerisches Interesse haben, jetzt viel näher liegen, und weil das sachliche Interesse der höheren Klassen für die griechische und römische Literatur zwar nicht erloschen ist, aber doch abgenommen hat.' Und noch ein Wort von Theodor Waitz über den Wert des altsprachlichen Unterrichts. Er sagt in seiner 'Allgemeinen Pädagogik' S. 382: 'Die Muttersprache bedarf der Beleuchtung durch fremde Sprachen, nur werden freilich beim Unterricht in diesen die eigentlich bildenden Seiten derselben wohl beachtet und sorgsam benutzt werden müssen, denn allerdings läßt sich nicht leugnen, daß dieser Unterricht nicht gerade häufig die Früchte trägt, die er wirklich zu tragen vermag. Einer fremden Sprache wird zunächst als Bildungsmittel ein um so bedeutenderer Vorzug zugesprochen werden müssen, je vielseitiger und tiefer die Verschiedenheit ist, welche sowohl das Begriffs- und Gemütsleben der Nation, deren Eigentümlichkeiten sich in ihr ausgeprägt haben, als auch der innere Bau der Sprache selbst von der unsrigen zeigt; denn je größer diese Verschiedenheit ist, eine desto größere materiale Bereicherung unseres Gedanken- und Gefühlslebens und eine desto größere formale Kraft für die Bildung der Intelligenz läßt sich von dem Studium der betreffenden Sprache erwarten. Daraus scheint hervorzugehen, daß die alten Sprachen als Bildungsmittel mehr leisten als die neuen. . . .' Und so ließen sich noch eine ganze Reihe von Belegen dafür bringen, daß Herbart und seine Jünger durchaus keine Verächter des Altertums noch grundsätzliche Gegner des altsprachlichen Unterrichts gewesen sind.

Zu den Volksschullehrern und den Gymnasiallehrern scheinen sich in der Abwendung von Herbart neuerdings auch noch Hochschullehrer gesellen zu wollen. Ich schließe dies aus der Stellung, die der Marburger Professor der Philosophie Natorp in seiner 'Sozialpädagogik' zu der Schule Herbarts einnimmt. Er wirft einem Teil der Herbartianer vor, sie seien auf einen Weg geraten, der von allen, die man wählen konnte, der verkehrteste und auch der eigenen Absicht Herbarts ganz zuwider sei, auf den Weg eines künstlichen Interessierens und Erwärmens durch äußere Mittel, schließlich durch eben jene unmittelbaren Gefühlswirkungen, die doch Herbart mit größtem Rechte ablehne und in denen er das gerade Widerspiel des 'erziehenden Unterrichts' sehe. 'Ohne Zweifel soll der Zögling sich durch den Unterricht auch erwärmt und interessiert, nämlich zu selbstgewollter Mitarbeit gespornt fühlen. Aber solches echte 'Interesse', das bereits unter der Herrschaft des Willens steht, nicht ihn erst produzieren kann, fließt am sichersten aus der eindringenden Beschäftigung mit der Sache, aus dem Aufleuchten der Erkenntnis in der Seele des heranwachsenden Kindes, aus der Entfesselung der gestaltenden Kraft des verstehenden Bewußtseins. Dagegen muß die Sachlichkeit notwendig Schaden leiden und ein außersachliches, subjektives Verfahren Platz greifen, wenn das persönliche Erfülltsein, die Begeisterung des Lehrers, das Ergreifende der Darstellung so einseitig betont wird, wie es von den Herbartianern einer bestimmten Richtung geschieht.' Ich gebe ohne weiteres zu, daß vielleicht

Digitized by Google

manchmal in der von Natorp bezeichneten Richtung von Herbartianern gesündigt ist, aber das kann mich keineswegs veranlassen, nun die von Herbart gelegten Grundlagen des Unterrichts preiszugeben und Gemüt und Phantasie einfach aus der Pädagogik zu eliminieren, damit dort unumschränkt der reine Intellekt herrsche.

Auch will mir nicht einleuchten, daß der Zusammenhang zwischen der Intellekt- und Willensbildung ursprünglich formal, nicht material begründet sein soll! Von diesem Standpunkte ausgehend, der allerdings demjenigen Herbarts, der im Materialen der Vorstellungsbildung die Grundlage der Willenserziehung suchte, diametral entgegengesetzt ist, kommt Natorp zu der Behauptung, daß in Hinsicht der sittlichen Wirkung gerade den Unterrichtsfächern eine besondere Wichtigkeit zukomme, die den Charakter des Intellektuellen am reinsten darstellen, d. h. der Mathematik und der mathematischen Naturwissenschaft. 'Haben diese dem Stoffe nach zum Willen auch keine direkte Beziehung, so dienen sie eben durch die Energie, mit der sie die Form an die Spitze stellen und alles Materiale, mit dem sie zu tun haben, möglichst rein in Form aufzulösen streben, desto mehr der Disziplin des Geistes, auch in der praktischen Bedeutung der Willensherrschaft in der Erkenntnis.' Bei aller Anerkennung der großen formal bildenden Kraft der mathematisch-naturwissenschaftlichen Fächer widerspricht es meiner Meinung nach aller Erfahrung, daß diese Fächer nun auch gerade die sittlich bildendsten sein sollen. Der von Natorp konstruierte Zusammenhang zwischen der reinen intellektuellen Bildung und der Willensbildung ist vielmehr eine philosophische Abstraktion, die in der Erfahrung keine Stütze findet. Ganz folgerichtig kommt Natorp in bezug auf den Sprachunterricht zu dem Schluß, daß er hinter dem mathematischen an Wert weit zurücksteht, daß aber jedenfalls das Beste an ihm noch die Grammatik sei. 'Zwar liefert auch er (nämlich der Sprachunterricht) zur logischen Bildung einen unverächtlichen Beitrag, der in der Grammatik am kräftigsten, weil reinsten zur Wirkung gelangt.' Damit proklamiert Natorp als höchstes Ziel des Sprachunterrichts wieder die 'formale Bildung'. Nun, wir haben gesehen, was unter der Herrschaft dieses Prinzips in diesem Unterricht in der Vergangenheit geleistet worden ist. Angesichts eines solchen pädagogischen Intellektualismus wird man unwillkürlich an das Wort Goethes erinnert: 'Armer Mensch, an dem der Kopf alles ist.'

Ich glaube, daß es die Aufgabe der Pädagogik der nächsten Zukunft sein muß, sich von den mancherlei Einseitigkeiten und Übertreibungen der Herbartianer noch mehr frei zu machen, als es bis jetzt schon geschehen ist, und die antiherbartische Strömung, die sich gegen sie richtet, ist vollauf berechtigt, aber wir werden meiner Meinung nach die Grundlehren des erziehenden Unterrichts nicht wieder preisgeben dürfen, wenn uns eine gesunde Weiterentwicklung der Pädagogik am Herzen liegt. Bestrebungen, die auf ihre Preisgabe gerichtet sind, muß unentwegt entgegengerufen werden:

'Zurück zu Herbart!'

Digitized by Google

QUOUSQUE TANDEM? DIE SCHULREFORM MUSS UMKEHREN!

Eine Schulbetrachtung aus Württemberg

Von Karl Hirzel

Es war auf einer württembergischen Gymnasiallehrerversammlung der neunziger Jahre, daß ein außerwürttembergischer Schulmann von bekanntem Namen, der die Gestaltung des gymnasialen Schulwesens innerhalb und auch außerhalb Deutschlands sich zum besonderen Studium macht, das Wort von der pädagogischen Erbweisheit der württembergischen Schulverwaltung — natürlich dachte er dabei nur eben an die Gymnasien — geprägt hat. Nicht ohne inneres Schmunzeln haben die anwesenden Schulmänner dieses Wort aufgenommen. Eine nähere Begründung wurde ihm freilich nicht gegeben. Aber es ist kein Zweifel und es wurde auch allgemein so aufgefaßt, daß damit die zögernde, zuwartende, vorsichtige Haltung gemeint war, die man hier dem Sturme der andrängenden Reformbestrebungen gegenüber einnahm, Bestrebungen, die ja freilich vielfach nicht mehr den Charakter der Reform, sondern den einer grundstürzenden Umwälzung an sich trugen und tragen. Denn wirklich erschien eine solche Haltung wohlbegründet, schon mit Rücksicht auf die Führer, die Träger, die Organe dieser Bestrebungen. Welche sind denn diese? Nicht, gerade in diesem Lande nicht oder nur in verschwindendem Maße, die sachverständigen, erfahrenen, verantwortlichen Vertreter des von ihnen zunächst betroffenen Berufes. Das wäre freilich nicht ohne weiteres eine Instanz gegen sie. Denn gar oft geht der Fortschritt oder was man so nennt, einmal ein Fortschritt des Scheins und der Phrase, ein andermal aber auch ein wirklicher Fortschritt, nicht von den 'zünftigen' Berufsvertretern aus, sondern er wird durch einen Anstoß von außen oder auch durch beharrliches Ankämpfen gegen die 'Zunft' erreicht. Aber ein fast völliges Beiseitetreten der sachverständigen Berufsvertreter gibt doch zu denken, namentlich in einem Lande und in einer Zeit, wo die privilegierten Fortschrittsparteien den Wert fachmännischer Berufsbildung auf einem anderen Gebiete des Schulwesens so ganz besonders betonen. In diesem Falle sind die Träger jener Bestrebungen — angeregt und ermutigt durch wirkungsvolles Eingreifen von höchster Stelle — zwei mächtige, aber darum nicht zweifelsfreie Faktoren unseres öffentlichen Lebens: einmal die periodische Presse, namentlich die der radikalen und der liberalen Richtung, wodurch die Bewegung einen starken politischen Beigeschmack erhält, sowie die leichte Tagesliteratur überhaupt, sodann die Vereine. Diesen beiden gegenüber aber soll und wird eine besonnene und verständige Staatsleitung mit gutem Grunde kritische Zurückhaltung üben.

Digitized by Google

Der große Einfluß der periodischen Presse ist unbestritten und unbestreitbar. Leider stehen ihre Fähigkeiten und ihre Leistungen dazu vielfach nicht im richtigen Verhältnis. Viel Unheil hat sie auf den verschiedensten Gebieten schon angerichtet, und das hohe Lob, das sie sich selber zu spenden pflegt und von dem sie und die Kreise, die sich ihren Einfluß dienstbar zu machen suchen, gerade im verflossenen Sommer so reichlich Gebrauch gemacht haben, entbehrt überhaupt, aber namentlich auf dem wichtigen und umfassenden Gebiete, das hier in Frage steht, vielfach der soliden Begründung. Vollends wer unsere kleine und minderwertige Tagespresse, deren Einfluß auf die Massen weit größer ist als der der guten Blätter, mit unbefangener, aber kritischer Würdigung eine längere Anzahl von Jahren hindurch verfolgt, muß ihr das Zeugnis geben, daß sie die großen Bildungsprobleme der Zeit mit starker Voreingenommenheit und Liebedienerei gegenüber den Anschauungen des großen Haufens und mit einem leider gar nicht mehr seltenen Mangel an Sachkunde, Gewissenhaftigkeit und Verantwortlichkeitsgefühl zu behandeln pflegt. Der Belehrung aber sind diese Organe der Tagespresse schwer zugänglich. Als Geschäftsinstitute oder Parteiorgane dienen sie nicht der Wahrheit, sondern dem vorgezeichneten 'Programme', und in seltsamem Widerspruche mit der Freiheit der Meinungsäußerung, mit der gerühmten Preßfreiheit, auf der doch ihre eigene raison d'être beruht, verwehren oder erschweren sie es anderen als den von ihnen approbierten Anschauungen zum Worte zu kommen, so daß diese sich auf die wirkungslosere Form der Vertretung in den Fachblättern angewiesen sehen. Zu verwundern ist das alles freilich eigentlich nicht. Wenn auch das Wort Bismarcks von den katilinarischen Existenzen, als mitten im schärfsten politischen Parteikampfe gefallen, nicht wiederholt werden soll, das muß doch ausgesprochen werden als zu den Imponderabilien dieser Bewegung gehörig: Gar viele von den Leitern, Vertretern und Mitarbeitern dieser Art von Presse sind immer noch Personen, die aus der geraden und normalen Bahn der Bildung nicht immer ohne eigene Schuld verschlagen worden sind oder doch Hemmnisse in ihr gefunden haben und schon deswegen hinterdrein nicht gut auf die Aufgaben, die sie selber nicht recht zu bewältigen vermochten, und die Wege zu ihrer Lösung zu sprechen sind. Unter diesen Umständen muß man heutzutage gar oft nicht mit froher Dankbarkeit, sondern mit wehmütigem Vermissen des Mannes gedenken, den der deutsche Journalismus mit Recht als sein ideales Vorbild hochhält, hinter dessen Höhe er aber so schmerzlich weit zurückbleibt, und möchte mit dem jungen Gelehrten — es ist zudem ein Naturforscher — bei Gottfried Keller flehend rufen: Komm tapferer Lessing!

Und nun die Vereine! Obwohl eingeengt durch die Scheuklappen ihrer besonderen Vereinszwecke, die ihnen die unbefangene Würdigung anderer Interessen erschweren, haben diese doch gestützt auf ihre Verbindung mit der Presse allmählich eine Macht gewonnen, die die Wirksamkeit der fachmännischen amtlichen Berufskreise immer mehr zu erdrücken droht, so daß diese durch Einflüsse, die ihrem Berufe, seinen Aufgaben und Interessen fremd sind, sich auf Ziele und Wege gewiesen sehen, die ihnen innerlich widerstreben. Daß damit

Digitized by Google

überhaupt die Gefahr der Lockerung unseres Staatsgefüges, wenn nicht sehr starke Hände über ihm walten, näher gerückt ist, darauf sei nur beiläufig hingewiesen. Vollends nun die anspruchsvolle, äußerlich imponierende, die Massen faszinierende Form der 'Weltkongresse', in der heutzutage das international organisierte Vereinswesen auftritt, erweckt schon an und für sich ernste Bedenken. Der Herdengeist, der heutzutage die Welt zum Schaden der Innerlichkeit beherrscht, wird dadurch noch mächtig gesteigert. Insbesondere aber taugen die in die tiefsten Tiefen der Volksseele hinuntersteigenden Fragen aus dem Gebiete von Erziehung und Unterricht am allerwenigsten zu einer solchen internationalen Behandlung, da sie ganz anders als Verkehr, Wirtschaftsleben, Politik, auch als die Wissenschaft durch die angeborene nationale Anlage und eine jahrhundertelange geschichtliche Entwicklung bedingt sind, Kräfte, die sich nicht ungestraft beiseite schieben lassen. Man darf sich deswegen wohl billig wundern, daß dieser so berechtigte, ja notwendige Gedanke in den feierlichen Begrüßungsreden, mit denen derartige 'Kongresse' bei ihrer Eröffnung von den obersten Staatslenkern geehrt zu werden pflegen, kaum je zum Ausdruck gekommen ist. Komisch nur würden darum auch die heute da und dort mit so gellender Stimme erhobenen Rufe nach englischer Erziehung in Deutschland wirken können; so wenig wie die Engländer das deutsche Militärsystem, so wenig vermögen die Deutschen das englische Erziehungswesen für sich zu schaffen und zu ertragen. Wenn diese Rufe nur nicht so gar gefährlich wären, weil sie zwar untergraben und einreißen, vielleicht auch Trugbilder erzeugen, nimmermehr aber innerlich aufbauen können.

In engem Zusammenhang mit dem Einflusse der Presse und der Vereine steht endlich ein weiterer, ihnen naheverwandter Faktor, unsere parlamentarischen Körperschaften. Gewiß haben diese das volle Recht, ja in gewissem Umfange sogar die Pflicht, über diese Fragen auch ihre Stimme zu erheben. Aber über die Kritik erhaben sind sie nicht. Und bei der Würdigung dieser Stimmen ist einmal doch zu erwägen, daß sie vielfach von Gründen geleitet werden, die dem Kerne der Sache fremd und den Interessen des politischen Parteiwesens mehr oder weniger dienstbar sind. Prüft man aber das einzelne, das von dieser Seite geltend gemacht wird, so hat man auch hier gar oft gründliche Vertiefung und das ihr entspringende Verständnis zu vermissen, nicht so ganz selten aber muß staunendes Kopfschütteln die Weisheitsbelehrung hervorrufen, die da der Schule gepredigt wird.

Ist hiernach eine abwehrende oder doch vorsichtige Haltung diesen mächtigen, aber nicht immer wohltätigen Einflüssen gegenüber dringend geboten, so bedeutet das noch keineswegs einen Stillstand gegenüber einer fortschreitenden Entwicklung der Zeitbedürfnisse und des Volkslebens. Ein kurzer Rückblick auf das Menschenalter seit der Gründung unseres neuen deutschen Staates mag das auch für Württemberg zeigen. Entsprechend der allgemeinen und herrschenden Stimmung der Volksseele war in der ersten Zeit dieses neuen Staatslebens ein Streben nach größerer Einheitlichkeit auch auf diesem zunächst noch der partikularen Ordnung anheimgegebenen Gebiete wirksam,

Digitized by Google

selbst auf die Gefahr hin das sachlich Bessere als Opfer auf den Altar der Einheit niederlegen zu müssen. Zunächst wurde die Reifeprüfung einheitlicher gestaltet. Das Jahr 1873 brachte im Verfolg der Dresdener Konferenzen die Neuerung, wodurch an Stelle der alten Zentralmaturitätsprüfung in Stuttgart die lokalen Abiturientenprüfungen an den einzelnen Anstalten traten. Unmittelbar damit war eine bedeutende Erweiterung des mathematischen Unterrichts verbunden in Annäherung an die norddeutschen Ziele, indem auch die Stereometrie und die Trigonometrie, bisher nur an einzelnen Schulen in fakultativer Form gepflegt, in den Kreis der Prüfungsfächer und damit des Unterrichts aufgenommen wurden. Angesehene und erfahrene Lehrer der Mathematik betrachteten damals diese Neuerung nicht ohne Bedenken, da sie fürchteten, mit der Erweiterung des Stoffgebietes werde die innere Durchdringung und Beherrschung desselben nicht gleichen Schritt halten, und noch heute finden einzelne Mathematiklehrer nach den Erfahrungen, die sie mit zuziehenden Schülern von außerwürttembergischen Anstalten machen, den Unterschied zwischen den Erfolgen des württembergischen und denen des sonstigen Mathematikunterrichts namentlich auch darin, daß der letztere zwar einen weiteren mathematischen Horizont, aber eine geringere Freiheit und Sicherheit in der selbständigen Anwendung der Begriffe und Sätze verleiht. Die nächste bedeutende Entwicklungsstufe bezeichnet, da von der wechselnden Gestaltung der sogenannten Einjährigenprüfung als für den Gesamtlehrplan bedeutungslos hier abgesehen werden soll, der Lehrplan vom Jahre 1891. Dieser — in ideellem Zusammenhange mit der ersten Berliner Schulkonferenz stehend — stellt einen weiteren großen Schritt in der Richtung der Annäherung an Preußen und die diesem folgenden deutschen Unterrichtsverwaltungen dar. Bemerkenswert ist zunächst die Art und Weise seines Zustandekommens, die — abweichend vom Inhalt — einen ganz unmodernen Charakter zeigt. Die Rektoren der Gymnasien wurden unter dem Siegel amtlicher Verschwiegenheit zu einer Beratung am Sitze der Oberstudienbehörde berufen, über deren Gang nie eine Mitteilung nach außen gelangt ist und auch sonst große Verschwiegenheit beobachtet wurde. Eine vorbereitende Diskussion in der Öffentlichkeit, in der Fachpresse oder auch nur in den einzelnen Lehrerkollegien war dadurch ausgeschlossen; wie Minerva trat auch dieser Gedanke des Lichtes mit der Ägis gerüstet aus des Donnerers Haupte ins Leben. Es war der erste förmliche Normallehrplan der württembergischen Gymnasien und Lateinschulen. Der in den Uhligschen Tafeln angegebene wurde aus guten Gründen nicht als württembergisch bezeichnet; es war der Stuttgarter, von dem die der anderen Gymnasien zwar nicht wesentlich, aber doch in manchen nicht ganz gleichgültigen Einzelheiten abwichen. Bisher hatten die Prüfungen, vor allem das berühmte 'Landexamen', den großen automatisch wirkenden Regulator des Unterrichts, nicht immer zu dessen Vorteil, gebildet. Die Änderungen nun, die dieser erste Normallehrplan brachte, waren recht einschneidender Art: das bisherige zehnte Lateinjahr ('Septima') wurde einfach gestrichen und der Beginn des Lateinunterrichts um ein Jahr zurückgeschoben; da auch sonst Verkürzung des Lateinunterrichts in großem

Digitized by Google

Umfange eintrat, so wurde die Gesamtzahl der Lateinstunden von 102 auf 81 beschränkt. Ebenso wurde der Beginn des griechischen Unterrichts unter geringer Vermehrung der Stunden in einzelnen späteren Klassen um ein Jahr zurück-, der des Französischen dagegen um ein Jahr vorgeschoben, so daß diese beiden Sprachen ihre Ordnung in der Reihenfolge miteinander vertauschten, außerdem das Griechische eine Verminderung der Stundenzahl von 42 Stunden auf 40, das Französische eine Vermehrung von 16 auf 18 Stunden erfuhr. Der Beginn des Unterrichts in der Mathematik endlich wurde von Untersekunda auf Untertertia vorgeschoben und dafür in den oberen Klassen Raum für die entwickelnden Naturwissenschaften gewonnen (Physik, Chemie, auch Mineralogie), während die beschreibenden Naturwissenschaften nach wie vor auf die unteren Klassen, nun aber in erweitertem Umfang nach Stundenzahl und Klassenstufe, beschränkt blieben. Es ist bezeichnend, daß dieser neue Lehrplan außer den üblichen Begrüßungen in der offiziösen Tagespresse kein irgendwie bemerkenswertes Echo, keine Äußerung zustimmender oder ablehnender Aufnahme in der allgemeinen oder wenigstens in der Fachpresse des Landes gefunden hat. So groß war die Gleichgültigkeit der öffentlichen Meinung gegenüber diesen Fragen, so stark der Einfluß der Schulverwaltung auf die Lehrerschaft. Diese, von schweren Bedenken von Anfang an nicht frei, hat ihn eben als etwas Unvermeidliches, vielfach unter dem Gesichtspunkt des Opfers, das man eben den Forderungen der nationalen Einheit auch über das Maß des geschriebenen Verfassungsrechtes hinaus schuldig sei, aufgenommen. Man glaubte eben zunächst das Urteil der Erfahrung abwarten zu sollen und hoffte, namentlich im Hinblick auf die Verhältnisse anderer deutscher Staaten, mit dem noch Verbleibenden schließlich auskommen zu können. Daß das vorgesteckte Endziel, nach manchen Seiten immer noch etwas eigenartig gestaltet, trotz der so bedeutenden Schwächung der Mittel zu seiner Erreichung, im wesentlichen nicht anders bestimmt wurde als früher, darüber hat man zunächst weggesehen. Im Laufe der Jahre aber hat sich eben an der Hand der Erfahrung, die in solchen Dingen der Natur der Sache nach nur langsam heranreift, doch die Überzeugung mehr und mehr befestigt, daß die Folgen der Änderung, alles in allem genommen, keine wohltätigen waren. Der Gewinn, den das Französische daraus geschöpft hat, ist kaum bemerkbar. Wohl hat die weiterhin erfolgende Einführung des Französischen unter die Prüfungsfächer im Landexamen — diese ist aber ganz unabhängig vom Lehrplan — der Behandlung dieses Faches in gewissen Landschulen, wo es früher arg darniederlag, weil sie in erster Linie auf dieses Examen hinarbeiteten, mehr wahres Leben gegeben. Aber am Endziele ist nicht bloß von einer 'Beherrschung der fremden Sprache in Rede und Schrift', wie dieses Ziel schon in phantastischer Weise formuliert worden ist, entfernt gar keine Rede; auch nur die 'Anwendung der französischen Sprache auf allen Stufen des Unterrichts bei Besprechung und Wiederholung des Inhalts des gelesenen Stoffes und die Gewöhnung der Schüler den Inhalt des Gelesenen in französischer Sprache zu reproduzieren', wie die Formulierung des Lehrplans lautet, kann nur in vereinzelten Fällen und unter ganz besonders günstigen

Digitized by Google

Umständen wirklich durchgeführt werden. Es gehört eben dazu noch anderes als eine Stundenvermehrung, auch wenn sie noch erheblicher wäre: persönliche und sachliche Mittel und Einrichtungen, die sich erst im Laufe längerer Zeit schaffen lassen, und auch dann noch wird der so formulierte Erfolg ein sehr beschränkter bleiben müssen. Für jetzt ist das erreichte Ziel im Grade vielleicht um ein weniges höher als früher, in der Art aber dasselbe: eine leidliche Fertigkeit im Verständnis einfacherer französischer Prosatexte und eine noch sehr beschränkte Korrektheit in der Wiedergabe deutscher Originaltexte mittlerer Schwierigkeit in die französische Schriftsprache.

Die Ordnung fernerhin, die der Lehrplan von 1891 dem mathematischen Unterricht gegeben hat, bezog sich nicht so sehr auf das Lehrziel, als vielmehr teils auf die Stundenausstattung (39 gegenüber von $36^1/_2$), teils auf die Verteilung des Lehrstoffes. Die Verstärkung des Rechenunterrichts in der untersten, nun vom Latein entlasteten Klasse gestattete, wie man meinte, einen früheren Abschluß des gemeinen, 'bürgerlichen' Rechnens, damit einen früheren Beginn, einen ruhigeren Fortschritt, eine solidere Begründung der Elemente in der eigentlichen Mathematik, nämlich schon in Quarta bezw. Untertertia statt wie früher in Obertertia bezw. Untersekunda. Daß diese Erwartung sich nicht ganz verwirklichte, ergibt sich aus den Änderungen, die wenige Jahre nachher im Lehrplan dieses Faches für notwendig erachtet wurden. Es stellte sich heraus, daß einerseits der Abschluß des gemeinen Rechnens in Quarta, anderseits der Beginn des eigentlichen mathematischen Unterrichts in Untertertia doch verfrüht waren, und so bemerkt man das für die ganze Schulreformbewegung so überaus charakteristische tastende Experimentieren, das Hin- und Herfahren im Zickzack, das namentlich auch für die ethische Seite der Schulerziehung nicht von Vorteil ist, in diesem Punkte wenigstens auch in der württembergischen Ordnung. Im Zusammenhang damit stand die Verstärkung des naturwissenschaftlichen Unterrichts in den unteren und den unteren Mittel-, wie in den Oberklassen. Nur die Tertia blieb von diesem Fache noch frei, da die Ansprüche der anderen Fächer hier keinen Raum zu lassen schienen. Daß diese Verstärkung vom Standpunkt dieses besonderen Faches einen erheblichen Fortschritt bezeichnet, ist ganz unleugbar. Seine nächste Wirkung war aber, daß die Fachmänner sofort nach noch mehr riefen und die Lücke der Tertia ausgefüllt verlangten. Und so ist dieser Fortschritt mit einem ganz gewaltigen Schaden erkauft, mit einem Fortschritt zugleich auf der Bahn des non multum, sed multa. Davon aber soll unten im Zusammenhange gesprochen werden.

Endlich suchte man für den deutschen Unterricht durch eine erhebliche Stundenvermehrung in der untersten Klasse die Möglichkeit einer sicherern Begründung elementarer Kenntnis und Fertigkeit in der Muttersprache für die weitere Pflege dieses Fachs zu gewinnen. Ein besonderes Bedürfnis hierzu ist allerdings in früheren Erfahrungen nicht hervorgetreten, wie anderseits auch ein erheblicher Gewinn aus der veränderten Ordnung nicht entsprungen ist; man müßte denn die nun gewonnene Möglichkeit schon auf dieser Stufe einen theoretischen Unterricht in der deutschen Sprachlehre eintreten zu lassen, um

Digitized by Google

dann in den folgenden Klassen in methodischem Gange damit fortzufahren, als einen Fortschritt betrachten. Während nämlich der Lehrplan für die folgenden Klassen die Verbindung dieser elementaren deutschen Sprachlehre mit dem Lateinunterricht empfiehlt, wird seitdem in Sondervorschriften für einzelne Anstalten die Durchführung eines besonderen Grammatikunterrichts im Deutschen verlangt und die Vorlegung eines eigenen Lehrplans hierfür eingefordert. Wer übrigens die Früchte eines solchen Unterrichts zu beobachten Gelegenheit hat, für den die auf der untersten Stufe wirkenden Lehrer überdem in der Regel nicht die umfassende sprachlich-logische und sprachgeschichtliche Bildung besitzen, die notwendig ist, um ihn mit Geschmack zugleich und Verständnis zu geben, für den dann aber in den oberen Mittelklassen vor allem die nötige Zeit fehlt, der kann hierin einen Fortschritt nicht erkennen und möchte dem anderen, früher beliebten Verfahren den Vorzug geben, wonach der allgemeine logisch-grammatische Schematismus, der in weitem Umfange auch auf die Muttersprache sich anwenden läßt, an der Hand des altsprachlichen Unterrichts und seiner steten Bezugnahme auf die Muttersprache ohne besonderen Zeitaufwand zur Vorführung und Einprägung gebracht, die Besonderheiten der deutschen Sprache aber auf teils gelegentliche, teils kurz zusammenfassende Behandlung im deutschen Unterricht der Oberklassen im Zusammenhang mit der mittelhochdeutschen Lektüre und mit sprachgeschichtlichen Mitteilungen zurückgestellt wurden.

Hiernach ist der Gewinn, der durch den Lehrplan von 1891 für die darin begünstigten Fächer gewonnen wurde, als ein recht bescheidener zu bezeichnen, und wir kommen nun zur Kehrseite der Sache. Die Kosten jener Bevorzugung mußten im wesentlichen, ja fast ausschließlich vom Lateinischen und Griechischen übernommen werden. In geringerem Maße vom letzteren. Zwar führte die Hinausrückung seines Beginns um ein Jahr an sich schon zur Erschwerung des Lernens bei diesem Fache, das gerade am Anfang an mechanische und penible Gedächtnisarbeit starke Ansprüche macht, denen das frühere Alter leichter und williger gerecht wird. Da aber dafür in den nunmehrigen Anfangsklassen und noch weiter hinauf der Unterricht gegen früher verstärkt wurde, so daß die Gesamtverminderung sich auf 2 Stunden beschränkte, da anderseits durch den Wegfall des griechischen Skriptums bei der Reifeprüfung, das in Württemberg schon einmal vor Jahrzehnten aufgegeben, dann aber im Anschluß an Preußen 1873 wieder eingeführt worden war, das Unterrichtsziel und damit auch der Unterricht in den obersten Klassen einigermaßen vereinfacht wurde, so glaubte man mit dieser Änderung sich abfinden zu können, wiewohl im Laufe der Jahre eine zunehmende Unsicherheit in gründlicher, grammatisch-logischer Auffassung der Texte und eine wachsende Neigung zum Raten sich nicht verkennen ließ. Anders beim Latein, das durch die Beseitigung der untersten Klasse in Verbindung mit starker Verkürzung auch in den folgenden Klassen eine schwer zu tragende Verminderung seiner Lernmittel erfuhr, ohne daß eine praktisch irgendwie in Betracht kommende Erleichterung des Lehrziels zur Entlastung geboten wurde. Die Beseitigung des bisherigen

Digitized by Google

untersten, zehnten, Lateinjahres wurde bald nicht bloß in Lehrer-, sondern auch in Elternkreisen als eine bedenkliche Schädigung erkannt und zwar nicht bloß für das Latein, sondern für die allgemeine geistige Schulung überhaupt. Die Ansicht, daß 8—9jährige Knaben zur Erlernung dieser Sprache noch nicht reif seien, war durch jahrzehntelange Erfahrungen schon zum voraus widerlegt worden, wie denn lange Jahre nachher noch der Beginn der gerade im Anfang schwierigeren französischen Sprache auf derselben Altersstufe an den Realschulen seinen Fortgang nahm. Nun war durch die Beseitigung des Latein diese Klasse ihres ernsteren Gehaltes entkleidet worden; die Knaben liefen, wie mancher Vater sagte, leer. Denn die Vermehrung des Unterrichts in Deutsch und Rechnen konnte die kräftige, nahrhafte, wohlbekömmliche Geisteskost und Willenszucht des Latein nicht ersetzen. Als überaus üble Folgeerscheinung trat dann im Laufe der Jahre in beiden Sprachen eine starke Belastung der Mittelklassen hervor, die nur durch vermehrte Hast und Intensität ihrer Aufgabe gerecht werden konnten und so erst recht die Klagen über Überbürdung und daraus entspringende Nervosität hervorriefen, ohne doch verhindern zu können, daß in den oberen Klassen zunehmende Unsicherheit in den Elementen, im grundlegenden Wort- und Formenschatz und gegenüber den Erscheinungen der vulgären Satzbildung hervortreten.

Wenn schon dadurch die Aufgabe, die Einführung der reiferen Schüler in die antike Literatur und im Zusammenhang damit in das antike Leben als die Grundlage der modernen Kultur mit einer gewissen äußeren Breite und inneren Vertiefung durchzuführen, ungemein erschwert wurde, so kam noch etwas weiteres hinzu, was diesen Übelstand noch steigerte, das ist die Ordnung des Unterrichts in der Geschichte. Dieser vollzog sich, wenn auch nicht ohne ein allmählich eintretendes Schwanken, bis in die achtziger Jahre hinein ohne Normallehrplan so, daß in den 4 Oberklassen in je 2 Wochenstunden nacheinander die orientalische und griechische (Untersekunda), die römische (Obersekunda), die mittelalterliche (Unterprima), die neuere (Oberprima) Geschichte behandelt wurden. Infolge der unbestrittenen Notwendigkeit, die neuere Geschichte stärker zu betonen, trat die Geschichte des Altertums allmählich, ohne Anordnung von oben und deswegen an den einzelnen Anstalten in verschiedenem Maße, zurück, die neuere stärker in den Vordergrund, und darauf setzte nun der Lehrplan von 1891 das amtliche Siegel, indem er ohne Änderung in der Zahl der Wochenstunden, deren es im Unterschiede von Preußen eben zwei blieben, den ganzen Unterricht in der alten Geschichte bis zum Ende der römischen Republik der Untersekunda zuwies. Die Aufgabe, in etwa 70 Stunden einen für die Ansprüche eines humanistischen Gymnasiums ausreichenden Unterricht in der alten Geschichte in dem angegebenen Umfang zu geben, erschien von Anfang an als eine unlösbare, und die Erfahrungen, die man seitdem gemacht hat, haben diese Befürchtung vollauf bestätigt. Eine weitere Schwächung dieses Unterrichts, namentlich in seinem Werte als einer Stütze für die Einführung in die antike Literatur, lag darin, daß gleichzeitig eine frühere württembergische Spezialität, die einen gewissen Ersatz für die nunmehrige

Digitized by Google

Schwächung des Unterrichts in der alten Geschichte hätte bieten können, in Wegfall kam, eine besondere Stunde, die — wiederum nicht durch einen Normallehrplan von oben gefordert, sondern zuerst von dem Stuttgarter Philologen Christoph Ziegler eingeführt, zugelassen und von da in weitem Umfange sich durchsetzend — in der Unterprima unter dem nicht gerade glücklich gewählten Namen 'Altertümer' die Schüler in die wichtigsten Seiten des antiken Lebens in einer zusammenhängenden Auswahl des Stoffes einführen sollte, eine Aufgabe, die Lehrern und Schülern stets viel Freude gemacht hat. In der Erkenntnis, daß diese doppelte Kürzung nun doch einer Ergänzung bedürfe, wurde nun vorschriftsmäßig angeordnet, daß gegebenen Falls bei der Behandlung der Autoren die zum Verständnis derselben nötigen Realien in besonderen zusammenhängenden 'Exkursen' den Schülern vertraut gemacht werden sollen. Verständige Lehrer haben das in beschränktem Umfange, soweit sie es für nötig hielten, natürlich schon bisher getan. Nachdem es nun aber stark betont und neuerdings durch besondere Spezialerlasse im Zwangswege die Aufstellung eines zusammenhängenden Planes hierfür gefordert worden ist, liegt die Gefahr nahe, daß auch hieraus eine weitere Ursache erwachsen möchte für die Verkürzung und Hemmung derjenigen Seite des Unterrichts, auf die man sich mehr und mehr als auf die Hauptaufgabe angewiesen sieht, nämlich der Einführung in die antike Literatur. Bemerkenswert ist jedenfalls einerseits, daß nach den gedruckten Jahresberichten der Umfang des behandelten Lesestoffes in den Oberklassen vielfach ein auffallend kleiner ist, so daß den grundsätzlichen Gegnern des Gymnasiums eine gute Handhabe geboten wird zu der vorwurfsvollen Frage, ob dieses Ergebnis den großen Apparat von Vorarbeit noch rechtfertige, und daß anderseits einzelne Schulen das früher neben den übrigen Stunden geführte Fach der Altertümer nunmehr wiederum, jetzt aber unter Abzug von den Lektürestunden, in einer besonderen Stunde einzuführen beginnen.

So ergibt eine genaue Abmessung von Gewinn und Verlust keine erfreuliche Bilanz bei der Abrechnung über den Lehrplan von 1891: bedeutende Erschwerung des Unterrichts in den alten Sprachen, namentlich im Latein nach der formalen, aber auch nach der realen Seite, geringe Förderung des französischen und deutschen Unterrichts, Erleichterung der Durchführung der Lehraufgabe in Mathematik, erheblichere Förderung der Ausbildung in den Naturwissenschaften; also gerade die Fächer, die den besonderen Charakter des Gymnasiums darstellen, müssen die Kosten der 'Reform' bezahlen. Dazu kommen nun seit Einführung dieses Lehrplans noch weitere Maßregeln, die in größerem oder geringerem Maße als Erschwerungen der Unterrichtsaufgabe empfunden werden. Weniger zu betonen wäre hier die reglementarische Zumessung der Arbeitszeit, die nach der Hausaufgabenordnung von 1896 den Schülern Tag für Tag zugemutet werden darf. Die Zeiten wurden darin so bemessen, daß man mit ihnen als Durchschnittszeiten betrachtet in den unteren Klassen gut, in den mittleren zur Not, in den oberen unter der Voraussetzung auskommen konnte, daß namentlich ältere, tüchtigere und strebsame Schüler im

Digitized by Google

Wege voller Freiwilligkeit auch noch mehr leisten. So weit zu gehen, auch solche freiwilligen Leistungen zu verbieten, dazu wollte man sich doch noch nicht entschließen. Empfindlicher, weil den Unterricht selber unmittelbar schädigend, wirkt die mit Einführung der Einheitszeit sich nahe legende und für notwendig erachtete Verkürzung des Vormittagsunterrichts in den Wintermonaten, die sehr ausgiebig bemessen, auf $^1/_2$ Stunde täglich, sich — abzüglich der Weihnachtsferien — auf 10 Unterrichtswochen, also 60 Unterrichtstage erstreckt, somit eine weitere Verkürzung von 30 Stunden, also einer vollen Woche ergibt. Da die Lehrerschaft so beschränkt ist, sich mit dem schönen Begriff der hygienischen Stunde nicht befreunden, nicht einsehen zu können, daß 4 Stunden = 5 Stunden, 40—45 Minuten = 55—60 Minuten sind, und durch Erfahrung belehrt gerade die zweite halbe Stunde für die wertvollere hält, so empfindet sie das seit Jahr und Tag als eine arge Störung und atmet förmlich auf, wenn beim Nahen der Störche die altmodische Stunde von annähernd 60 Minuten wieder zu ihrem Rechte kommt.

Unter diesen Umständen ist es begreiflich, daß in den Kreisen der Lehrerschaft und namentlich der für die Durchführung der Unterrichtsaufgabe in erster Linie verantwortlichen Personen seit längerer Zeit der Gedanke erwogen wurde, ob nicht irgend welche Schritte zu tun seien, um ein Innehalten auf der eingeschlagenen falschen Bahn oder noch besser eine rückläufige Bewegung herbeizuführen. Die Berliner Schulkonferenz vom Jahre 1900 mit ihren nächsten Folgen, die die ganze Schulreformfrage in erster Linie von einer anderen Seite aus anfaßte, hat diesen Gedanken zunächst zurückgehalten. Jene nächsten Folgen stellten sich ja dar als die allerdings nicht überall gleich klare und reinliche Lösung des sogenannten Berechtigungsstreites im Sinne der grundsätzlichen, nicht bloß dem Werte, sondern auch dem Rechte nach anerkannten Parität der verschiedenen Schulgattungen. Da in unmittelbarem Zusammenhang damit überall der Grundsatz von der stärkeren Pflege des eigenartigen Charakters der einzelnen besonderen Bildungswege verkündigt wurde, so hofften die Vertreter der gymnasialen Richtung auf diesem Wege zur Heilung der eingerissenen Schäden zu gelangen. Man ging freilich auch in der Berechtigungsfrage in Württemberg seine eigenen Wege, indem man die Zulassung zu den bisher dem Gymnasium, bezw. Realgymnasium vorbehalten Fakultäten für die Abiturienten der Realgymnasien, bezw. Oberrealschulen an das Bestehen von Nachprüfungen im Griechischen, bezw. Lateinischen knüpfte, zu denen durch einen einerseits beschränkten, anderseits forcierten Schnellbleicheunterricht, der an sich schon die größten Bedenken hervorruft, an den bezüglichen Anstalten vorbereitet wurde, dafür aber — bis auf den heutigen Tag — die Zulassung zum technischen Studium an der Stuttgarter Hochschule vom Gymnasium aus mit der Auflage eines um ein ganzes Jahr verlängerten mathematischen Studiums, wie schon bisher, belastet sein ließ. Das heißt man dann Gleichberechtigung. Daß durch diese Trübung des Gedankens der Gleichberechtigung auch die Konsequenz desselben, die stärkere Herausbildung des besonderen Charakters der einzelnen Bildungsrichtungen, wieder beeinträchtigt werden kann, ist eine

Digitized by Google

besonders unliebsame Folge jener Halbheit in der Behandlung der Berechtigungsfrage. Doch soll darauf hier nicht weiter eingegangen werden.

Jener Grundsatz der Pflege des besonderen Charakters der in den einzelnen Schulgattungen vertretenen Bildungsrichtungen, wie sie nun in höherem Grade eintreten müsse, ist nämlich auch in Württemberg von amtlicher Stelle aus verkündigt worden. Mit Befriedigung hat man das vernommen. Ebenso das gleichfalls vor der Volksvertretung geäußerte Wort: 'Für die Biologen und die Geographen sind wir nicht zu haben.' Und bei dem weiteren wahren Wort: 'Um was petitionieren heutzutage nicht Vereine!' glaubte man nicht gerade in erster Linie an die Vereine der sachverständigen Berufsvertreter denken zu sollen. Wie haben sich nun die auf diese Worte gegründeten Erwartungen erfüllt? Damit kommen wir auf das jüngste Stadium in der Entwicklung des württembergischen Gymnasialwesens. Das Jahr 1905 brachte die zunächst probeweise versuchte, weiterhin aber dauernd organisierte Durchführung der sogenannten Jugendspiele in der Form der Zwangseinrichtung. Nachdem zuerst beabsichtigt war, sie über das ganze Jahr durchzuführen, wurden sie bei der endgültigen Ordnung auf die Sommerszeit beschränkt. Auf eine selbständige Erörterung dieser Sache und der mit ihr zusammenhängenden Fragen kann hier nicht eingegangen werden. Nur soviel sei bemerkt, daß man in den Kreisen der Lehrerschaft von dieser Wendung überrascht war, da man wiederholt und nicht gar lange zuvor aus dem Munde von Personen, die man allen Grund zu haben glaubte für eingeweiht und maßgebend halten zu dürfen, Urteile darüber und über die darauf hinzielende Agitation vernehmen konnte, die etwas Derartiges entfernt nicht ahnen ließen. Man nennt diese Übungen, die sicherlich nicht bloß für die körperliche Ausbildung, sondern auch für die des Willens und des Charakters einen unverächtlichen Wert haben, landauf landab 'Spiele'. Das sind sie ja nicht. Denn das Merkmal des Zwanges schließt den Begriff des Spieles aus, wie auch das andere der damit unvermeidlich verbundenen Dressur. Auch hat das Volk, auf das man sich für diese Spiele mit Vorliebe beruft, sie nicht Spiele genannt, sondern Kämpfe, wie sie denn an Muskel- und Nervenkraft, namentlich der jüngeren Schüler, beträchtliche Anforderungen stellen, so daß auch schon aus Elternkreisen ernste Bedenken gerade in hygienischer Beziehung gegen sie geltend gemacht worden sind und man ihnen unter Vermeidung weiteren Reglementierens vielfach den Charakter der Freiwilligkeit, mit dem sie da und dort schon früher bestanden, auch künftig gerne gewahrt gesehen hätte. Erst dasjenige Volk, das diese 'Spiele' nur als Schaustellung und Unterhaltung betrachtete, hat dafür diesen Namen aufgebracht. Es scheint nicht überflüssig, auf diese Seite der Sache einmal hinzuweisen. Jedenfalls bringt die ganze Einrichtung wieder ein neues 'Fach' in den Organismus unseres Unterrichtswesens und zwar ein sehr anspruchsvolles, da es einen vollen Nachmittag zugeteilt erhält. Bemerkenswert ist insbesondere, daß — obwohl diese Spiele als im Sommer abgehalten auf die späteren Nachmittagsstunden gelegt zu werden pflegen —, doch der ganze Nachmittag von häuslicher Arbeit frei gehalten werden muß. So wird in jeder

Digitized by Google

Weise ernste Arbeit eingeschränkt. Eine vorausgegangene geistige Arbeit von 1—1½ Stunden würde den Wert dieser Spiele sicherlich nicht beeinträchtigen, vielmehr nach dem Gesetz des Kontrastes sogar erhöhen. Im Winter, in dem sich diese Jugendspiele aus verschiedenen Gründen als nicht durchführbar erwiesen, wurden sie dann ersetzt durch monatliche 'Ausmärsche' von mehrstündiger Dauer, für welche jeweils die Nachmittage von den ordentlichen Schulstunden und von Hausaufgaben freizulassen sind, was hier freilich in der Natur der Sache liegt. Die Leitung dieser in der Regel in geschlossenen Klassenverbänden auszuführenden Ausmärsche haben die Lehrer, womöglich die Klassenlehrer, zu übernehmen. Auch sie haben Zwangscharakter für Schüler und Lehrer, bei welch letzteren übrigens Rücksichtnahme auf die persönlichen Verhältnisse eintreten soll. Die Einzelbestimmungen über die Durchführung sind ganz zweckmäßig. Dagegen hat der Zwangscharakter gegenüber den Lehrern in weiten Kreisen derselben peinliches Aufsehen gemacht und direkte Vorstellungen, denen indessen keine Folge gegeben wurde, hervorgerufen. Abgesehen von der grundsätzlichen Frage, ob die Führung von Schülern auf weiten Märschen bis zu 4 Stunden und weiter unter die Amtspflichten des Lehrers gerechnet werden darf, wird darauf hingewiesen, daß derartige Formen des freieren Verkehrs zwischen Lehrern und Schülern in würdigerer und schließlich auch fruchtbarerer Weise auf den Weg der freiwilligen oder halbfreiwilligen Teilnahme von beiden Seiten gewiesen werden, daß hier Schablone und Dressur besonders unangebracht sind. Man zieht zum Vergleich die ganztägigen, manchmal auch mehrtägigen Schulausflüge im Sommer bei, die ohne jeden Zwang seit Jahrzehnten sich allmählich überall durchgesetzt haben. Endlich ist die Tatsache zu beachten, daß in jedem Lehrerkollegium eine ziemliche Anzahl von Lehrern, auch Klassenlehrer, sich entweder von vornherein ein für allemal oder doch in einzelnen nicht seltenen Fällen sei es vermöge ihres Alters oder ihrer allgemeinen körperlichen Konstitution, sei es infolge vorübergehender Indisposition für unfähig zu einer derartigen Obliegenheit, vollends im Winter, auch einmal bei kaltem, windigem oder selbst regnerischem Wetter erklären, wogegen die Übertragung derselben an andere Lehrer, die den Personen der Schüler ferne stehen, den ethisch-pädagogischen Wert der Sache, der von niemand bestritten wird, ganz erheblich vermindert, daß sie also in ihrer vollen Bedeutung vielfach schwer oder einmal auch gar nicht durchführbar ist. Was aber die Schüler betrifft, so sind diese ja nach der Art der Jugend sicherlich solchen Dingen im ganzen nicht abgeneigt, manche aber empfinden sie, vielleicht auch im Einklang mit den Eltern, als einen unliebsamen Zwang, und bisweilen ist auch schon von ihnen ausgesprochen worden, daß sie solche Gänge, wie sie sie nicht selten früher aus freiem Antriebe auszuführen pflegten, lieber in voller Selbständigkeit mit einer Gruppe ihnen näher stehender guter Kameraden als im Massentrieb der Herde ausführen würden.

Diese Zwangsordnungen, die sommerlichen Jugendspiele und die winterlichen Schulausmärsche, stellen aber nur das Vorspiel dar zu dem wichtigsten

Schritte, der zwar noch nicht den Abschluß, aber wohl das stärkste Glied bildet in der Kette der Maßregeln des Systems der württembergischen Schulreform: das ist ein neuer Lehrplan. Viele Jahrzehnte hat es gedauert, bis die württembergischen Gymnasien in Nachwirkung der Berliner Schulkonferenz von 1890 ihren ersten Normallehrplan erhielten. Schon nach wenigen Jahren ist dieser auf einem wichtigen Gebiete ins Schwanken gekommen, und 15 Jahre nach ihm erscheint in langsamer Nachwirkung der Berliner Konferenz vom Jahre 1900 die zweite, wesentlich veränderte Auflage desselben. Anders als das erste Mal erfolgte hier die Vorarbeit. Nicht die Gesamtheit der Schulvorstände wurde dieses Mal in geschlossener Versammlung, aber unter dem Siegel strenger Diskretion darüber gehört, sondern sämtlichen Lehrerkollegien wurde ein Entwurf, der übrigens auch in die Tagespresse hinausdrang, zur Beratung und Äußerung vorgelegt, aber jedem für sich, gesondert von den anderen, wobei eine Verständigung untereinander zwar nicht ausdrücklich untersagt, aber durch die ganze Art der Behandlung tatsächlich ausgeschlossen war. Wie die Gutachten ausgefallen sind, ist weder in die Öffentlichkeit gedrungen noch sonstwie authentisch bekannt geworden. Sicherlich sind sie in großer Zahl ablehnend gehalten oder doch mit lebhaften Bedenken oder Verwahrungen begleitet worden. Auch ist anzuerkennen, daß in manchen nicht unwichtigen Einzelheiten den erhobenen Bedenken Rechnung getragen worden ist. Aber im ganzen und wesentlichen ist dann doch der Entwurf zur bindenden Ordnung erhoben worden. Seine hauptsächlichen Bestimmungen, durch welche nun auch die neuesten Angaben der pädagogischen Literatur in der Hornschen Zusammenstellung von 1906 und im Handbuch für Lehrer höherer Schulen von 1906 schon wieder überholt wurden, sind folgende: Die Gesamtzahl der Wochenstunden ist eingeschränkt: für die 2 untersten Klassen auf 25 und 26, für die 3 Mittelklassen auf 29, für die 4 Oberklassen auf 30, ohne Turnen und fakultative Fächer. Die Kürzung ist gewonnen wieder auf Kosten der alten Sprachen und — des Singens, und zwar sind diese Kosten höher als die Kürzung an sich erfordert hätte, so daß noch Stunden gewonnen werden, um andere Fächer zu verstärken. Das Gesamtergebnis zeigt eine abermalige Verminderung des Latein um 7, des Griechischen um 2, des Singens um 1 Stunde, dagegen eine Vermehrung des Französischen um 1, der Geographie ebenfalls um 1 Stunde. Deutsch und Geschichte bleiben unberührt. Außerdem wird die Zeit für die Hausaufgaben abermals erheblich eingeschränkt, auf 6 bis 12 Stunden in der Woche je nach der Klassenstufe, so daß die Gesamtsumme der von der Schule in Anspruch zu nehmenden Zeit sich in allmählicher Steigerung zwischen 31 und 42 Wochenstunden bewegt, wobei die Sonntage und die zahlreichen Feiertage ganz frei bleiben. Anzuerkennen ist, daß wenigstens für die oberen Klassen die Arbeitszeit nicht mehr tageweise vorgeschrieben, sondern im Rahmen einer Woche verschiebbar ist. Dagegen muß als ein Mangel bezeichnet werden, daß der Hausaufgabenplan 'kurz nach Beginn jedes Schulhalbjahrs' — also zweimal im Jahre, obwohl die sachlichen Voraussetzungen im wesentlichen die gleichen bleiben; früher hatte es nur einmal zu geschehen —

Digitized by Google

zu entwerfen ist, während die Erfahrung schon bisher Jahr um Jahr gezeigt hat, daß die Schüler, vor neuen Fächern, Aufgaben und Lehrern stehend, den Umfang der für die Aufgaben nötigen Zeit gleich am Beginne noch gar nicht richtig abmessen können. Im einzelnen mag als bemerkenswert hervorgehoben werden, daß zwar in den von der Verminderung der Stundenzahl betroffenen Fächern die Klassenziele anders abgesteckt werden und demgemäß auch eine entsprechende Änderung der Lehrbücher in Anregung gebracht worden und in Ausführung begriffen ist, daß aber auch jetzt zunächst im Latein das Endziel nicht wesentlich anders formuliert ist, als es vor dem Lehrplan von 1891, wo das Latein über 28 Stunden mehr verfügte, durch das Herkommen bestimmt war. Für die Übersetzung aus dem Deutschen ins Latein 'braucht an den höheren Klassen auf original deutsche in moderner Sprache gehaltene Texte nicht verzichtet zu werden'. Man darf dafür sehr dankbar sein; aber vorgeschrieben sind sie damit nicht. Und da die 'Minderung in den Leistungen in der Komposition, die die Verminderung der Stundenzahl im Gefolge haben muß, nicht genau zu bestimmen ist', so könnte dadurch eine recht bedenkliche Ungleichheit oder gar ein Schwanken in der Praxis der einzelnen Anstalten herbeigeführt werden. Anders im Griechischen. Hier ist das Abrücken von Grammatik und Komposition ein viel entschiedeneres als früher. In Untersekunda ist zwar — ganz unvermeidlich, seit der Hinausrückung des Beginns und der Verkürzung der Stundenzahl im Griechischen, noch unvermeidlicher infolge der abermaligen Verkürzung — noch Syntax 'methodisch zu behandeln'. Ihre Einübung aber hat 'wesentlich durch die Exposition' zu erfolgen, wobei 'mündliche und auch kürzere schriftliche Übungen in Komposition' nicht ausgeschlossen sein sollen (also nicht vorgeschrieben sind). Das Endziel aber ist schon auf dieser Klassenstufe nur noch die Übersetzung eines griechischen Textes ins Deutsche. Diese Änderung erscheint als besonders folgenschwer und wird einen weiteren Rückgang in der Sicherheit, Klarheit und Exaktheit in der Auffassung gerade der griechischen Texte zur Folge haben, also gerade die Seite des Unterrichts schädigen, die gefördert werden soll. Im Französischen dagegen werden einerseits die Sprechübungen schon in den Mittelklassen auf Grund der allerdings geringen Vermehrung der Stundenzahl stärker betont, auch eine Erweiterung der französischen Lektüre verlangt, aber die Übersetzung aus dem Deutschen bis in die oberste Klasse als Endziel festgehalten. In der Mathematik ist der Rückzug vom Lehrplan von 1891 ohne Änderung der Stundenzahl um einen weiteren Schritt gefördert worden dadurch, daß der Beginn der Algebra wieder von der Obertertia, bezw. Untertertia auf die Untersekunda zurückgeschoben und der Abschluß des gemeinen Rechnens in die erstgenannte Klasse wie früher verlegt ist. Das Endziel ist nicht verändert; dagegen ist wohl unter dem Einfluß der von den Fachmännern geäußerten Wünsche die Einführung des Funktionsbegriffs in die Behandlung der Mathematik in den obersten Klassen in eine Erwägung gezogen, die noch nicht abgeschlossen ist, aber doch ohne Zweifel bejahend abschließen wird. Die Naturwissenschaften endlich erfahren in der Stundenzahl ebenfalls

Digitized by Google

keine Änderung, eingreifenden Wandel aber in Stoff und Behandlung. Die Mineralogie, bisher mit 2 Stunden in der Oberprima allzureichlich bedacht, wird neben den Grundbegriffen der Physik und der Chemie auf die 2 Stunden der Untersekunda verwiesen, Obersekunda und Unterprima behalten die Physik mit je zwei Wochenstunden, die zwei Stunden der Oberprima aber werden einer biologischen Behandlung ausgewählter Teile aus der Botanik und Zoologie, einschließlich der Anthropologie, und der Geologie zur Verfügung gestellt. Bei der Fülle dieses Stoffes ist natürlich eine eklektische Behandlung geboten, für welche erfreulicherweise dem persönlichen Geschmacke und dem Studienkreise des Lehrers ein freierer Spielraum gelassen ist. Diese Ordnung des naturwissenschaftlichen Unterrichts der Oberstufe dürfte — vom besonderen Standpunkte dieses Faches aus — als eine glückliche Verbesserung bezeichnet werden, wenn nicht die Ansprüche der Biologen in kurzer Zeit aus dem kleinen Finger, der ihnen hier geboten wird, die ganze Hand zu machen verstehen.

Dieser Überblick ergibt, daß dem ganzen Plane zwar keinerlei Abneigung oder gar Geringschätzung des Wertes der besonderen Gymnasialfächer zugrunde liegt. Das ist anzuerkennen, wie auch die Zurückhaltung, die dem Reformgymnasium gegenüber immer noch geübt wird. Dagegen scheinen die Schwierigkeiten, denen der altsprachliche Unterricht seit dem Lehrplan von 1891 schon vorher begegnete und die nach der neuen Ordnung noch in weit höherem Grade auf ihm lasten werden, ganz bedeutend unterschätzt zu sein. Anstatt auf den Weg innerer Durchdringung und ruhiger Sättigung sieht sich dieser mehr und mehr auf einen dressurartigen, schablonenmäßigen Betrieb gewiesen, der zur Firnis- oder Scheinbildung führt. Das nennt man dann 'Verbesserung der Methode'. Als treibende Kraft bei der Aufstellung des Planes erscheinen vielmehr zunächst hygienische Rücksichten, weshalb man schon übertreibend gesagt hat, die Schöpfer desselben seien nicht die Schulmänner, sondern die Ärzte. Dem gegenüber soll nun wieder einmal — und zwar im Einklang mit vielen ärztlichen Stimmen — hervorgehoben werden, daß die Behauptung von der Überlastung unserer Schuljugend durch ihre fortgesetzte Wiederholung und agitatorische Verbreitung noch nicht bewiesen wird. Einzelfälle solcher Art wird es vielleicht in ziemlicher Anzahl geben; sie werden auch nach der neuen Ordnung nicht ausbleiben, weil es immer vorkommen wird, daß unzulängliche Kräfte sich an die Aufgaben des gymnasialen Unterrichts heranwagen, die nicht ohne weiteres abgestoßen werden können, von anderen individuellen Ursachen ganz abgesehen. Aber ein allgemeiner Notstand ist damit nicht gegeben. Erscheinen aber jene Klagen so gewichtig, daß auf Grund derselben einschneidende Änderungen, die das Werk des Unterrichts in überaus störender Weise beeinflussen oder gar seinen Erfolg in Frage stellen, zur Erwägung kommen müssen, so läge es doch nahe, vorher einmal eine umfassende statistische Erhebung anzustellen, durch welche Wert oder Unwert der Klagen einmal sicher gestellt werden könnte. Eine solche Erhebung wäre zwar eine schwierige Arbeit und würde wohl keine ganz zweifelsfreie Grundlage ergeben, immerhin aber eine viel bessere als das anonyme und unverantwortliche Geschrei der Tagespresse

Digitized by Google

oder die Kollektiveingaben der Vereine, bei denen der einzelne hinter der Masse sich versteckt. Endlich ist immer wieder darauf hinzuweisen, daß selbst gegen eine starke Belastung der Arbeitstage die Entlastung durch die schon mehr als ein Drittel des Jahres betragende völlige Ruhezeit der Ferien, der Sonntage, der zahlreichen sonstigen schulfreien Tage ein völlig ausreichendes Gegengewicht bilden. Eine genaue, durch mehrere Jahre hindurch bestätigte Rechnung ergibt, daß gegenwärtig in Württemberg erheblich weniger als zwei Arbeitstage auf erheblich mehr als einen Ruhetag kommen (225 : 140 = 45 : 28 = 1,7 : 1), wobei einzelne ausfallende halbe Tage und sonstige Kürzungen noch nicht gerechnet sind. In Württemberg verdienen als besonders eigenartig die sogenannten evangelischen Feiertage ('Aposteltage') hervorgehoben zu werden, die nirgends im bürgerlichen oder amtlichen Geschäftsleben, selbst kirchlich auch in den Landorten nur durch ganz spärlich besuchte Gottesdienste begangen werden, an den nicht einmal 'evangelischen', sondern simultanen Gymnasien von Städten mit überwiegend evangelischer Bevölkerung aber durch völlige Einstellung des Unterrichts und der häuslichen Arbeit 'gefeiert' werden müssen, während sogar an den evangelisch-konfessionellen Seminarien die der Heranbildung der evangelischen Geistlichkeit dienen, diese 'Feiertage' nur eine beschränkte Unterbrechung der Schularbeit bewirken. So gibt es auch nicht einen einzigen Monat, in dem nicht — von Ferien und Sonntagen ganz abgesehen — ein bis zwei, einmal auch drei Unterrichtstage durch solche 'Schulfeiertage' ausfallen. Daß darunter regelmäßig auch die Arbeit des folgenden Tages notleidet, ist eine Erfahrung, die dadurch nicht widerlegt erscheint, daß sie im weitesten Umfang durch die fachmännische Praxis bestätigt wird.

Trotzdem soll der Meinung keineswegs entgegengetreten werden, daß eine Verminderung der Zahl der wöchentlichen Unterrichtsstunden angebracht ist, nur nicht gerade bloß aus hygienischen, sondern aus allgemein pädagogischen, auch unterrichtstechnischen Gründen. Es handelt sich nur eben darum, auf welchem Wege die Kürzung gewonnen wird. Und da bemerkt man, daß nun gerade das Gegenteil eintritt von dem, was vor kurzem *ex cathedra* als der leitende Grundsatz bei der Verfolgung der schultechnischen Konsequenzen von der Erweiterung der Berechtigungen verkündigt wurde, von der stärkeren Pflege des eigenartigen Charakters der besonderen Bildungswege. Durch die starke Schwächung des Latein, durch die wenn auch geringe Stärkung der sogenannten modernen Bildungsstoffe wird der Gymnasiallehrplan um ein gutes Stück dem des Realgymnasiums genähert. Gerade die spezifischen Gymnasialfächer: alte Sprachen, Deutsch, Geschichte werden teils stark beschränkt, teils bleiben sie bei der kümmerlichen und unzureichenden Ausstattung des bisherigen Betriebs und müssen so nicht bloß die Kosten der allgemeinen Stundenverkürzung bezahlen, sondern auch noch aus ihrer Haut das Fell hergeben, mit dem andere Fächer reichlicher und wärmer als bisher versorgt werden. Dazu kommt aber noch ein weiterer in derselben Richtung wirkender Umstand. Neben der Rücksicht auf das körperliche Gedeihen tritt nämlich bei dieser Lehrplanreform deutlich noch ein zweiter, schon bisher merkbar, aber nun mehr

Digitized by Google

verstärkt wirkender Gesichtspunkt hervor, das ist die immer stärkere Pflege und Ausdehnung der fakultativen Fächer. Es sind deren vier: Hebräisch, das freilich dabei eine Sonderstellung einnimmt, Englisch, Zeichnen, Stenographie. Schon bisher war es da und dort mit erheblichen Schwierigkeiten verbunden, für diese Fächer die nötigen Räume, angemessene Stunden, geeignete Lehrer herauszufinden. Da nun jetzt ausdrücklich ausgesprochen wird, daß auf Teilnahme an diesen Fächern ein entschiedener Wert gelegt wird, so liegt darin ein merkbarer Druck auf Lehrer und Schüler. So werden also Unterrichtszeit und Hausarbeit für die als notwendig erachteten Fächer, die schon jetzt mit den vorhandenen Mitteln von vielen Schülern nur mit Mühe oder gar nicht ernstlich bewältigt werden, verkürzt zugunsten der für leistungsfähige Schüler empfehlenswerten, aber nicht notwendigen. Und doch ist gerade das Vielerlei, nicht das Viele die eigentliche Wurzel der Überbürdungsklagen, soweit sie berechtigt sind. Auch nach dieser Seite erweist sich so der Lehrplan als ein weiterer starker Schritt auf der verhängnisvollen Bahn, die nun seit Jahrzehnten zum Schaden einer wirklich gediegenen, gründlichen, auch das Herz erwärmenden und den Charakter stärkenden gymnasialen Bildung eingeschlagen worden ist; und die kurze Formel, auf die sich diese ganze Entwicklung bringen läßt, ist diese: Vermehrung der Fächer, Festhaltung, teilweise selbst Steigerung der Ziele in den bisherigen Fächern, Verminderung der Unterrichtszeit gerade in den schwierigen Zentralfächern, erhebliche Einschränkung der häuslichen Mitarbeit der Schüler. Einziges Gegengewicht: Verbesserung der Methode. Wer müßte da nicht lachen, wenn es nicht zum Greinen wäre? Man braucht keine höhere Mathematik zu verstehen, um das Ergebnis dieser Gleichung zu gewinnen: Dressur und Scheinbildung, Verflachung in den Herzen, Verwirrung in den Köpfen, Erschlaffung des Willens, zunehmende innere Überreizung trotz der äußeren Entlastung — *multa, non multum*, ganz 'entsprechend den Anforderungen der Jetztzeit'.

Nahe liegt nun freilich die Frage: Wie steht denn die Sache anderwärts? Wir dürfen an ihr nicht vorübergehen. Wir Württemberger haben nach den Hornschen Tabellen im Latein, wo das Lehrziel bei uns eigenartig gestaltet ist, immer noch teils um ein geringes, teils nicht unerheblich mehr Stunden als Preußen, Bayern, Sachsen und Baden; von den anderen sei abgesehen; im Griechischen mehr als Preußen, Bayern und Baden, doch weniger als Sachsen, stehen aber in Deutsch hinter den genannten Staaten außer Baden erheblich, auch in Geschichte hinter allen außer Bayern einigermaßen zurück. Unsere 'Septima' bleibt dabei außer Betracht. Aber wir wissen auch, daß im deutschen Norden in den weitesten Kreisen des Gymnasiallehrerstandes und zwar des davon zunächst berührten und darüber am meisten urteilsfähigen Teiles desselben eine tiefe Verstimmung herrscht, und sind der Ansicht, daß die an sich freudig zu begrüßende wachsende Annäherung nicht gerade immer um das Opfer dessen erkauft werden sollte, was für uns als das Bessere erscheint. Was aber tatsächlich dem deutschen Volke aus dieser Art von 'Reform' für Früchte erwachsen, das haben wir für uns teilweise schon am eigenen Leibe

Digitized by Google

erfahren, für andere steht uns freilich ein allgemeines Urteil nicht zu. Gewisse Beobachtungen aber, die nicht ganz vereinzelt sind, sollen doch nicht verschwiegen werden. Der Schüleraustausch zwischen den verschiedenen Ländern ist erfreulicherweise heutzutage viel stärker als früher. So haben auch wir häufig Schüler vom deutschen 'Auslande' aufzunehmen. Nur in seltenen Ausnahmefällen vermögen diese gleich von Anfang an Schritt zu halten mit unserem Mittelgut. Umgekehrt kommt es natürlich auch häufig vor, daß wir Schüler nach auswärts abgeben, bisweilen auch um sie nach einigen Jahren wieder zurückzubekommen. Fast regelmäßig erfährt man dabei aus dem Munde der Eltern und ersieht aus den vorgelegten Zeugnissen, daß sie namentlich in den alten Sprachen dort, wo sie von uns aus eintraten, gut fortgekommen seien, während sie nunmehr als rückkehrende Auswanderer bei uns in der Regel entfernt nicht mehr die Stellung in ihrer alten Klasse einnehmen, die sie früher gewonnen hatten. Es wäre nicht berechtigt, aus dieser kleinen Summe einer recht beschränkten Erfahrung einen Schluß aufs Allgemeine ziehen zu wollen. Aber zur Vorsicht gegenüber einer einseitig und vorschnell günstigen Beurteilung des dauernden Wertes der preußischen und anderer Schulreform mahnt sie doch. Man hat früher bei uns eine solche Vorsicht gerade nach dieser Seite nicht für so nötig gehalten. Ob aber unter diesen Umständen unsere Verhältnisse gerade mit der Phrase des Mecklenburgischen abgetan werden dürfen, wie es vor Jahr und Tag einmal von seiten eines preußischen Schulmannes versucht worden ist, das mag dahingestellt bleiben. Mögen wir nur nicht in einem Jahrzehnt genötigt sein, unserem engeren und weiteren vaterländischen Bewußtsein zum Schmerze gewisse Zustände des Gymnasialunterrichts als preußische zu charakterisieren. Mit Interesse und nicht ohne vielfache Anregung verfolgen wir die lebhaftere Bewegung, wie sie im Norden, dem Heimatlande des verhängnisvollen, noch keineswegs überwundenen 'Utraquismus', bald dürfte man sagen 'Ubiquismus', in den Fragen der Schulreform pulsiert und in zahlreichen literarischen Erzeugnissen von freilich sehr verschiedenem Werte ihren Ausdruck findet. Aber manchmal dünkt uns doch der pädagogischen Kannegießerei etwas zu viel, und wir möchten gegenüber dieser literarischen Sturmflut das bekannte Wort *res, non verba*, freilich in anderem Sinne, als es sonst schon geschah, 'Taten, nicht Worte' zur Geltung bringen.

So können wir also trotz oder vielleicht gerade wegen des tumultuarischen Charakters der Bewegung anderwärts unsere bangen Besorgnisse nicht unterdrücken über das, was wir von dem eingeschlagenen Wege für die Geistesbildung unserer künftigen gymnasialen Jugend zu erwarten haben. Aber die Sache hat noch eine andere Seite.

Mit vollem Rechte wird von den verschiedensten Seiten, keineswegs bloß von den Führern der Schulreformbewegung, die Forderung einer stärkeren Betonung der erzieherischen Seite der Jugendbildung erhoben. Man übertreibt zwar, wie heuzutage alles, auch diesen an sich guten Gedanken. Aber gut; gibt man der Schule die Mittel dazu, so wird sie das wohl leisten können. Denn wirklich, nicht bloß die Pflege des Wissens, nicht die einseitige Kultur des

Digitized by Google

Verstandes, nein, auch die Forderungen des Gemütes, die Kräftigung des Willens, die Bildung des Charakters sind, mehr als bisher, in den Vordergrund zu stellen. Ist nun diese ganze Reformbewegung mit ihrer innerlich widerspruchsvollen Verworrenheit und Zerfahrenheit das geeignete Mittel hierzu? Folgt aus jenem Zwecke eine einseitige Bevorzugung der Interessen der körperlichen Erziehung, die Ausgestaltung derselben im Sinne sportlicher Liebhabereien? Ist es das höchste und einzige Ziel der Erziehung, den Kindern rote Backen anzufaulenzen? Oder soll die Verflachung der Lernarbeit zu spielendem Herumnaschen an allen möglichen 'interessanten' Gebieten des Wissens, denen die Schule allen zumal doch nicht in wahrhafter Weise gerecht zu werden vermag, die Charakterbildung fördern? Soll das alte Verhältnis ernster und sicherer Leitung der Schüler durch den Lehrer, das darum doch keineswegs des Wohlwollens und der inneren Freundlichkeit zu entbehren braucht, wirklich altmodisch werden und sich lockern zu spielender Kameradelei, wie sie nimmermehr paßt zur hohen Aufgabe der Erziehung? Lassen wir doch nach wie vor die strenge Betonung der Pflicht und die Pflege des Pflichtgefühls das feste Rückgrat unserer Erziehung bilden; die Geschichte unseres Volkes lehrt, daß wir damit bis jetzt nicht schlecht gefahren sind. Oder sollten wirklich die Feiern zu Ehren eines Kant, eines Schiller, wie sie in den letzten Jahren auch in den Schulen an uns vorübergegangen sind, nur äußerliche Feiern der Phrase gewesen sein? Die Zeiten sind doch wahrhaftig nicht dazu angetan, schon in den Kindern das Bewußtsein der Pflicht überwuchern zu lassen durch die Einbildung von Rechten, das Autoritätsbewußtsein zu schwächen, das Spiel an die Stelle der Arbeit treten zu lassen. Auch wollen diese das gar nicht, man drängt es ihnen nur auf. Das Werk der Verhunzung der Jungen durch die Alten hat schon begonnen. Keinen besseren Beweis aber für den gesunden Kern unseres bisherigen Erziehungssystems kann es geben als die Wahrnehmung, daß unsere Jugend trotz der Pamphlete der Reformer, trotz des fortgesetzten ungemessenen, aber auch unverantwortlichen Scheltens auf unsere Schulzustände, das auch ihr da und dort geflissentlich unter die Augen gerückt wird, bei halbwegs richtiger Behandlung durch die Persönlichkeit des Lehrers die Lust und Liebe zu ihrer Aufgabe noch keineswegs verloren hat. Soll nun auch dieses Kapital noch angefressen werden, nachdem man das andere nicht minder kostbare der Freudigkeit des Lehrers in seinem Wirken in so unverantwortlicher Weise aufs Spiel setzt? Ist es ja schon so weit gekommen, daß die vulgäre Tagespresse bei irgend welchem persönlichen Anlaß als den besonderen Ruhm eines Lehrers oder Schulvorstandes hervorhebt nicht etwa, daß er seine Schüler mit Geist und Kraft anregt und emporhebt und zu gediegener Arbeit befähigt, sondern daß er — geringe Ansprüche an sie mache und doch keinen 'sitzen lasse', und das gute Wort Voltaires von dem *genre ennuyeux* als dem einzigen, das ohne weiteres verwerflich sei, hat man schon längst in sein Gegenteil verkehrt durch die groteske Behauptung, der trägste, der langweiligste Lehrer sei der beste, weil er die Schüler — in Ruhe lasse.

Nicht, oder doch nur in vereinzelten Ausnahmefällen gegen die Ansprüche

Digitized by Google

der Schule und der Lehrer, wohl aber gegen den zerrüttenden Einfluß dieser verworrenen und wilden Bewegung wäre es endlich Zeit einen schützenden Damm auch von seiten einer höheren amtlichen Autorität aufzuwerfen. Man hat in Württemberg vor noch nicht langer Zeit vor der Versammlung der Abgeordneten des Volkes eine amtliche, in sollenner Form gegebene Erklärung aus dem Munde des obersten Vertreters der staatlichen Schulverwaltung gehört, in der die Leistungen der Realschule aufs wärmste anerkannt waren. Hocherfreulich ist es nicht nur für diese, sondern für unser höheres Schulwesen überhaupt, daß eine solche Erklärung erfolgen konnte. Nun richten sich aber die demagogischen Angriffe der radikalen Preßpädagogik zwar nicht ausschließlich, aber vorwiegend gegen das Gymnasium, das sich in der erdrückenden Mehrheit seiner Lehrer das Gewissenszeugnis gleicher Pflichttreue und gleicher Ersprießlichkeit seines Wirkens geben kann. Gern würde man auch auf dieser Seite ein Wort ermunternder Anerkennung vernehmen, das ihr neben dem eigenen Bewußtsein eine moralische Stütze gäbe gegenüber den vielfachen Anfeindungen, die sie erfährt. Ein solches ist bis jetzt ausgeblieben, obwohl schon manchmal ein Anlaß dazu sich dargeboten hat. Dagegen muß die Lehrerschaft mit merklichem Unbehagen die wachsende Neigung der oberen Instanz empfinden, das keineswegs reichlich zugemessene Maß von Selbständigkeit im amtlichen Wirken, das die allgemeinen Bestimmungen bisher den einzelnen Anstalten, ihren Kollegien, Leitern und Mitgliedern gelassen haben, noch weiter einzuschränken, und gerade nach dieser Seite einer berechtigten, mit seltener Einmütigkeit erhobenen Forderung der Reformbewegung, die auf Lockerung der Schablone, freiere Bewegung der einzelnen Lehranstalten, Geltenlassen der individuellen Art nicht bloß der Schüler, sondern auch der Lehrer gerichtet ist, praktisch direkt zu widersprechen. Eine schärfere Anspannung des bureaukratischen Reglementierens, das man da, wo es auch sachlich nicht als zweckmäßig erkannt wird, als Regieren vom grünen Tisch aus zu bezeichnen pflegt, ist in merklicher Zunahme begriffen und wirkt in verschiedenen Punkten der neuen Ordnung als starke moralische Belastung. Noch in jüngster Zeit ist sie in einer weiteren Verordnung zu Tage getreten, die noch kurz zu erörtern ist. Die württembergische Dienstvorschrift ordnet die Führung von Verzeichnissen an, in die u. a. auch die halbjährlich zu erteilenden Zeugnisse über Gaben, Fleiß, Verhalten und Kenntnisse in den einzelnen Fächern einzutragen sind. Diese Bestimmung ist herübergenommen aus der Fassung einer früheren Zeit, wo das Schuljahr wirklich in zwei annähernd gleiche Hälften zerfiel. Seitdem eine veränderte Vakanzordnung den Begriff der Schulhalbjahre tatsächlich beseitigt und an deren Stelle drei annähernd gleiche Jahresdrittel gesetzt hat, ist es vielfach üblich geworden, außer den alten Terminen (früher April und September, nunmehr April und Juli) auch zu Weihnachten vollständige Zeugnisse auszustellen, um den Eltern nach Ablauf eines starken Drittels des Schuljahres die erste genaue Kunde davon zu geben, in welcher Art und mit welchem Erfolg der Sohn den Aufgaben des neuen Schuljahres gerecht zu werden sucht und vermag. Aus der Natur der Sache, ohne

Digitized by Google

Anordnung von oben, aber auch ohne Widerspruch mit der bestehenden allgemeinen Ordnung ist diese Praxis erwachsen, durch die sich die Schule einer nicht unbeträchtlichen Aufgabe im Interesse eines verständigen Zusammenwirkens von Schule und Haus unterzogen hat. Diese Weihnachtszeugnisse sind nun untersagt und auf die ganz allgemeine und deswegen ziemlich wertlose Begutachtung von Fleiß und Betragen und die Mitteilung etwaiger ganz besonderer und dringender Gravamina beschränkt worden. So fehlt nun jede amtliche Grundlage für Rektor und Lehrerkollegium, ein allgemeines, vorläufiges Facit zu ziehen aus der gemeinsamen Arbeit des ersten, längsten und wertvollsten Drittels des Schuljahres. Man sieht sich damit auf den Ostertermin hinausgedrängt, wo es dann nicht selten zu spät sein wird, gegen etwaige stärkere Defekte in einer Frist von 2—3 Monaten die notwendigen Gegenmittel in erfolgreiche Wirksamkeit zu setzen. Und warum diese Beschränkung in der Anwendung eines Disziplinarmittels, das zu den allerwichtigsten und wertvollsten gehört, worüber die Schule verfügt, des ernsten Wortes und des gewissenhaft formulierten Urteils, eines Mittels, dem man um so mehr freie Bahn geben sollte, da man fast gleichzeitig der in Württemberg nach der derberen schwäbischen Art unleugbar vorhandenen Neigung zur Anwendung gröberer Zuchtmittel entschieden entgegenzutreten mit gutem Grunde sich veranlaßt sieht? Gründe dafür sind nicht mitgeteilt. Nach einer wiederholt in den Tagesblättern geführten Zeitungspolemik kann man vermuten, daß sie in der Rücksicht auf die weichliche Gefühlsweise einzelner Eltern der großen Städte liegen, die die häusliche Weihnachtsfreude nicht durch etwaige ungünstige Urteile der Schule getrübt sehen möchten, damit aber freilich auch auf die etwaige Erhöhung derselben durch bereitwillige lobende Anerkennung verzichten. Wäre dem so, so hätte man wirklich einer zwar edlen, aber doch nur einen Schmuck des Lebens bildenden Freude vor den notwendigen Anforderungen zweckmäßiger Arbeitsökonomie, man hätte dem heiteren Spiel vor der strengen Pflicht, einer vorübergehenden sentimentalen Anwandlung vor dem dauernden Ernste des Lebens den Vorrang eingeräumt.

Ich habe mir in den vorstehenden Ausführungen die Freiheit genommen, die Entwicklung des württembergischen Gymnasialwesens im letzten Menschenalter, wie ich sie seit den Anfängen meines Lehrerberufs warmen Herzens und wachen Auges mit durchlebt, nach seiner inneren Seite in den wesentlichen Zügen einer prüfenden Betrachtung zu unterziehen und die Aussichten abzuwägen, die uns diese Entwicklung für die Zukunft bietet. Wenn das Ergebnis ein im ganzen wenig erfreuliches ist, so konnte mich das nicht abhalten, ihm auch öffentlich Ausdruck zu geben in der Hoffnung, da und dort verwandte Gedanken aus ihrem Schlummer zu wecken und aus dem harten Felsgestein des Pessimismus den lebendigen Quell freier, offener, überzeugter Meinungsäußerung herauszuschlagen. Selbstverständlich wird sich deswegen niemand seiner amtlichen Pflicht, die Ordnung, wie sie nun einmal von den zuständigen Organen gestaltet ist, nach allen Kräften durchführen zu helfen, entziehen; dazu ist die Lehrerschaft, wie überall, so auch bei uns viel zu sehr zum dienstlichen Ge-

Digitized by Google

horsam erzogen. Aber es ist doch ein Unterschied, wie man gehorcht. Jede Arbeit, selbst die grobe des Tagelöhners, gedeiht besser unter dem Banner der frohen Überzeugung, daß sie mit Treue und Verständnis durchgeführt zum Segen des Ganzen dient, als unter dem Drucke des Bewußtseins, daß sie auch bei der redlichsten Bemühung doch ein Stümperwerk bleiben muß. Von keiner Arbeit aber gilt das so sehr als von der feinen Arbeit des Lehrers und Erziehers, die mehr und mehr zu einer rein geistigen und sittlichen sich zu gestalten die Aufgabe hat. Denn gerade sie soll hervorquellen aus dem Borne heiliger Überzeugung von dem, was wahr und gut und schön ist. Wie sollten wir mit unserer Sache auch zum Herzen der Schüler dringen, wenn sie nicht uns selbst von Herzen geht!

Lange Jahrzehnte hat der württembergische Gymnasiallehrerstand unter argem Drucke äußerer Enge und Dürftigkeit geschmachtet, und manche auffälligen und störenden Eigenheiten, die man früher an ihm wahrnahm und die vielleicht jetzt noch nicht ganz überwunden sind, haben darin eine ihrer kräftigsten Wurzeln. Eigene Tatkraft in Verbindung mit einem anfangs widerwilligen, weiterhin langsamen und zögernden, schließlich aber doch durchschlagenden Entgegenkommen der maßgebenden Kreise hat diesem unwürdigen Zustande endlich ein Ziel gesetzt, und wenn auch noch nicht alles erreicht ist, was man erwarten zu dürfen glaubt, so wird doch der große Fortschritt bereitwillig und dankbar anerkannt. Und nun, ehe noch auf diesem äußerlichen zwar, darum aber keineswegs gleichgültigen Gebiete volle Befriedigung geschaffen ist, ehe noch die Aufgaben der äußeren Organisation und der beamtenrechtlichen Stellung, deren Erledigung durch die Bedürfnisse des Amtes und einer würdigen Gesamtlage desselben nicht minder gefordert wird, auch nur in Angriff genommen sind, erfolgen die heftigsten Angriffe auf den inneren Charakter der Lehrerschaft und ihrer Wirksamkeit, Angriffe, die für einzelne Fälle und nach einzelnen Seiten nicht immer ganz unbegründet, doch in der Leidenschaftlichkeit ihrer Form, in der Einseitigkeit ihres sachlichen Standpunktes, in ihrem gänzlichen Mangel an überschauender Sachkunde gegenüber dem tatsächlichen Stande der Dinge, einem Mangel, zu dem die Neigung zu oberflächlichster Verallgemeinerung in schneidendem Widerspruche steht, weit mehr Übles als Gutes zu schaffen geeignet sind. Demgegenüber dürfte man wohl einmal ein abwehrendes und schützendes Eingreifen derjenigen Kreise erwarten, die nun einmal wie die alleinige amtliche Gewalt, so auch die moralische Verantwortung für die Dinge, wie sie sind, zu tragen haben. Denn der Götterfunke der Freude soll im Heiligtum der Schule erleuchtend und erwärmend, mehr als bisher — das mag sein — über dem Leben der Schüler, nicht minder aber auch über dem Wirken der Lehrer schweben.

Digitized by Google

ANDREW CARNEGIE ALS GÖNNER

Von Ernst Sihler

Wenn die Leser der Neuen Jahrbücher Gymnasiallehrer und Universitätslehrer sind, wie ich bestimmt annehme, so dürfte es für dieselben von Interesse sein, im Zusammenhang der Dinge und mit Einsicht in den inneren und äußeren Lebensgang von Carnegie es zu würdigen, wie der neue Mäcen auch auf das Wohlergehn der akademischen Berufsgenossen in Amerika und auf das Gedeihen weiter Gebiete der wissenschaftlichen Forschung einen außerordentlichen Einfluß ausgeübt und weittragende Bedeutung gewonnen hat. Wir dürfen hier am Westrande des atlantischen Gewässers gewiß annehmen, daß das Terenzisch-Menandrische 'Humani nil a me alienum puto' noch immer im Sinn und Gemüt der deutschen Philologen eine lebendige Macht ist. Freilich das nachbarliche Interesse des attischen Gutsbesitzers an dem wunderlichen Gebaren seines neuen Nachbars, des reichen Selbstquälers Menedemos, ist eigentlich wohl ein psychologisch-moralisches, aber es wird sich wohl ergeben, daß alles humane Interesse, auch das rein akademische, ohne jene Würze nicht zu voller Geltung kommen kann. Auch die folgende Darstellung wird dies psychologisch-moralische Element nicht entbehren, und außerdem wird es mein Bestreben sein, wo irgend möglich, Carnegie selber reden zu lassen und das Charakterbild dieses Fürsten unter den akademischen Gönnern aus seinen Werken nicht allein, sondern auch aus seinen schriftlichen Äußerungen zu zeichnen.

1

Am 27. April 1905 brachte die New Yorker Tagespresse einen vom 18. April desselben Jahres datierten Brief des Herrn Carnegie, gerichtet an das bereits ernannte Kuratorium der neuen Stiftung. Ich teile daraus das Folgende mit:

'Meine Herren! Ich bin zu der Überzeugung gelangt, daß der Beruf des Lehrers in unseren höheren Bildungsanstalten unter allen höheren Berufszweigen (*professions*) der am geringsten belohnte ist. Die Stadt New York handelt freigebig und weise darin, daß sie Alterspensionen (*retiring-pensions*) beschafft für Lehrer an ihren öffentlichen Schulen. Es ist eine Tatsache, daß sehr wenige von unseren Colleges im stande sind dies zu tun. Die Folgen sind ernster Art. Männer von Begabung tragen Bedenken den höheren Lehrberuf zu ergreifen, und viele alte Professoren, deren Stellen von jüngeren Männern eingenommen werden sollten, können nicht emeritiert werden.

Digitized by Google

Ich habe darum Ihnen und Ihren Nachfolgern als Kuratoren zehn Millionen Dollars in fünfprozentigen ersten Hypotheken der United States Steel Corporation überwiesen, ein Kapital, dessen Erträgnisse dazu bestimmt sind, Alterspensionen zu liefern für die Lehrer an Universitäten, Colleges und technischen Hochschulen in unserem eigenen Lande, in Canada und New Foundland, und zwar unter solchen Bedingungen, wie Sie sie jeweilig feststellen werden. Die Berechnung berufener Fachleute weist nach, daß jene Erträgnisse für den Zweck voll ausreichend (*ample*) sein werden.'

So weit der Wortlaut des ersten Teils. Es folgen nun zwei Kategorien akademischer Lehrer, für die der Carnegie Fonds nicht bestimmt ist, nämlich Lehrer solcher Lehranstalten, welche der Fürsorge eines Staates oder einer spezifischen Kirchengemeinschaft unterstehen. Die Stiftungsurkunde schließt mit den folgenden Worten: 'Ich hoffe, daß dieser Fonds die Sache der höheren Bildung sehr fördern und eine Quelle tiefer und beständiger Bekümmernis (*anxiety*) beseitigen wird, unter welcher der am geringsten belohnte und doch nahezu wichtigste aller höheren Berufe[1]) leidet. Mit Dank Ihr Andrew Carnegie.'

Dies war im April 1905. Das Kuratorium nun (in welchem der bekannte Bankier und frühere Beamte des Schatzamtes in Washington, Mr. Frank A. Vanderlip eine wichtige Stellung einnimmt), hat folgende Bestimmungen getroffen, die ich in kurzen Zügen mitteile:

1. Daß fünfzehn Jahre akademischer Tätigkeit als das Minimum angesehen werden sollen, welches, wenn körperliche Untüchtigkeit oder Unfall den akademischen Lehrer betrifft, denselben zum Empfang einer Pension berechtigt.

2. Daß eine Amtsdauer von fünfundzwanzig Jahren resp. der Ablauf des 65. Lebensjahres zu einer höheren Pension berechtigt als in dem unter 1. erwähnten Falle.

3. Daß die Höhe der zu gewährenden Pension sich richten solle nach der Höhe des im einzelnen Falle bezogenen Amtseinkommens.

4. Daß beim Ableben des emeritierten Professors seine ihn überlebende Witwe die Hälfte seiner Pension erhalten solle.

Mit fünfundsechzig Jahren sich der Muße widmen, Reisen unternehmen oder mit der Feder rüstig weiter arbeiten und jüngeren Männern den akademischen Lehrstuhl überlassen — das ist jetzt die angenehme Aussicht des amerikanischen Professors, und zwar innerhalb jener oben genauer begrenzten Kategorie akademischer Lehrkörper.

Diese großartige Stiftung nun heißt 'The Carnegie Foundation' zur Unterscheidung von dem wissenschaftlichen Institut in Washington, das 'The Carnegie Institution of Washington' genannt wird.

Es dürfte von Interesse sein auch von den ersten Schritten zu hören, die das Kuratorium zur Verwirklichung des Unternehmens getan hat. Am 8. Juli

---

[1]) Eine lexikalische Notiz möchte ich hier beifügen: Das engl. *profession* deckt sich durchaus nicht mit dem deutschen Worte 'Beruf', sondern ist auf diejenigen Berufsarten beschränkt, welche eine akademische oder technische Vorbildung erfordern.

Digitized by Google

1906 wurde vom Kuratorium folgende Liste von Anstalten, deren Charakter den Bestimmungen des Fonds entspricht, veröffentlicht, und zwar als 'A provisional list of colleges and universities which are to be admitted to the benefits of the Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching'. (Die höheren Frauenschulen sind durch gesperrten Druck bezeichnet.)

Amherst College, Amherst, Mass.
Beloit College, Beloit, Wisconsin.
Carleton College, Northfield, Minnesota.
Case School of Applied Science, Cleveland, Ohio.
Clark University, Worcester, Mass.
Clarkson School of Technology, Potsdam, N. Y.
Colorado College, Colorado Springs, Col.
Columbia University, New York City.
Cornell University, Ithaca, N. Y.
Dartmouth College, Hanover, New Hampshire.
George Washington University, Washington, D. C.
Hamilton College, Clinton, N. Y.
Harvard University, Cambridge, Mass.
Hobart College, Geneva, N. Y.
Johns Hopkins University, Baltimore, Md.
Knox College, Galesburg, Illinois.
Jowa College, Grinnell, Jowa.
Lawrence University, Appleton, Wis.
Lehigh University, South Bethlehem, Penn.
Leland Stanford Junior University, Palo Alto, Calif.
Marietta College, Marietta, Ohio.
Massachusetts Institute of Technology, Boston.
Middlebury College, Middlebury, Vermont.
Mount Holyoke College, South Hadley, Mass.
New York University, New York City.
Oberlin College, Oberlin, Ohio.
Polytechnic Institute, Brooklyn, N. Y.
Princeton University, Princeton, New Jersey.
Radcliffe College, Cambridge, Mass.
Ripon College, Ripon, Wis.
Smith College, Northampton, Mass.
Stevens Institute of Technology, Hoboken, New Jersey.
Trinity College, Hartford, Connecticut.
Tulane University, New Orleans.
Union College, Schenectady, N. Y.
University of Pennsylvania, Penn.
University of Vermont, Burlington, Vt.
Vassar College, Poughkeepsie, N. Y.
Wabash College, Crawfordsville, Indiana.

Digitized by Google

Washington University, St. Louis, Missouri.
Wellesley College, Wellesley, Mass.
Wells College, Aurora, N. Y.
Western Reserve University, Cleveland, O.
Western University of Pennsylvania, Pittsburg.
Williams College, Williamstown, Mass.
Yale University, New Haven.
Dalhousie University, Halifax, Nova Scotia.
Mc Gill University, Montreal, Canada.

Übrigens nehmen viele der genannten höheren Schulen, besonders in den mittleren und westlichen Staaten, auch Frauen als Studenten mit auf — ich meine in dem regelmäßigen Quadriennium des typischen College course; diese heißen Coeducational Institutions, die Studentinnen selbst werden im College-Slang gewöhnlich als *coëds* bezeichnet, auch wohl — in einer mir bekannten östlichen Hochschule — als 'Wachteln' (*quails*).

Im obigen Verzeichnis sind achtundvierzig Hochschulen genannt, von denen auf Massachusetts neun kommen, auf New York zehn, auf Vermont zwei, auf New Hampshire eine, auf Connecticut zwei, (Canada zwei,) Pennsylvania drei, New Jersey zwei, Maryland eine; der nordöstliche Streifen des Gesamtlandes, östlich der Alleghenies enthält mithin 32 der genannten Anzahl, also volle zwei Drittel. Es springt sofort in die Augen, daß der historisch und auch kulturell älteste Teil des Landes fast gar keine Staatsanstalten besitzt: der eigentliche Süden ist am stärksten durch kirchlich kontrollierte, der sogenannte Westen teils durch diese, teils durch staatliche Anstalten charakterisiert.

Im Juni 1906 wurde mitgeteilt, daß an fünfzig alte oder ältere akademische Lehrer eine Pension seitens des Carnegieschen Fonds erhalten haben, und daß gegen 70000 $ dazu reserviert worden seien: man sieht sofort, daß das Grundkapital eine Reihe von Jahren hindurch einen bedeutenden Zuwachs[1]) erfahren wird. An Gelehrten von amerikanischem Nationalruf unter den Emeritierten, welche auf dem Gebiete der Sprache, Literatur und Geschichte produktiv gewesen sind, wären etwa zu nennen: Henry Martyn Baird, der Historiker der Hugenotten, Hiram Corson, der gediegene Kenner der englischen Literatur, William A. Packard, ein Lateiner, und ganz besonders Francis A. March, ein Meister im Angelsächsischen und in englischer Philologie, dessen Lieblingswort es ist, daß Englisch mit derselben rigorosen Exaktheit getrieben werden müsse wie Griechisch und Lateinisch.

2

Im folgenden berichte ich in kurzen Zügen über den Lebensgang des außerordentlichen Mannes. Er hat selbst, auf Ansuchen, denselben im Jahre 1896 geschildert, d. h. genauer genommen seine Anfänge, unter dem Titel:

---

[1]) Das Einkommen beläuft sich auf eine halbe Million Dollars. Dergleichen Kapitalien sind der Besteuerung nicht unterworfen.

'Meine Lehrlingsjahre' ('How I served my Apprenticeship'). Er wurde als der ältere von zwei Söhnen eines schottischen Webermeisters in Dunfermline (Schottland) im Jahre 1837 geboren. Das Aufkommen der Dampfweberei trieb den fleißigen und sparsamen Vater übers Meer nach Pittsburg: 'Es würde besser für die beiden Knaben sein', meinte er. Andrew war damals etwa zehn bis zwölf Jahre alt. Der Vater fand Arbeit in einer Baumwollfabrik, Andrew arbeitete als 'Bobbin-boy' (Spulenjunge) und verdiente zuerst 1.20 $ die Woche, etwa fünf Mark deutscher Währung.

Im Jahre 1851 wurde er 'Messenger-boy' in einem Telegraphenamt in Pittsburg. Es war für ihn eine 'neue Welt'. 'Unter Büchern, Zeitungen, Bleistiften, Federn nebst Tinte und Schreibpapier, in einem nettgehaltenen Bureau, mit hellen Fenstern, in einer Atmosphäre, die es mit menschlicher Schrift zu tun hatte, war ich der glücklichste Junge auf der Welt.' — Bald lernte er Telegramme rein mit dem Ohre aufnehmen; überhaupt war dieser merkwürdige Mann darin ein Humanist im besten Sinne des Wortes, daß er mit zäher Beharrlichkeit in der Ausbildung seiner höheren Kräfte, des Urteils, Wissens, Geschmacks, seine höchste Befriedigung fand, während er gleichzeitig eine außerordentliche Anlage, in ökonomischen und mechanischen Dingen von Jugend an mit kühner und verblüffender Selbständigkeit zu handeln, an den Tag legte. Die glühende Liebe zur Bildung — für den armen Knaben mußte es die Selbstbildung sein — machte ihm die erste Bibliothek, die ihm sich öffnete, überaus lieb und wert. Er selbst äußerte sich darüber als 52jähriger Mann ('The Gospel of Wealth', North American Review, Dez. 1889) wie folgt: 'Als ich ein Arbeitsjunge in Pittsburg war, stellte Oberst Anderson von Allegheny (die Schwesterstadt von Pittsburg) — dessen Namen ich nie ohne die Empfindung verehrungsvoller Dankbarkeit aussprechen kann — seine kleine Bibliothek von vierhundert Bänden jugendlichen Lesern zur Verfügung. Jeden Samstag Nachmittag war er persönlich zur Stelle in seiner Wohnung, um Bücher umzutauschen. Nur wer es selber empfunden hat, kann je die innige Sehnsucht würdigen, mit welcher die Ankunft des Samstags erwartet wurde, damit man ein neues Buch erlangen konnte.' In der Tat war diese Erfahrung des Knabenalters für Carnegie maßgebend: er ist davon überzeugt, daß eine öffentliche Bibliothek für ein städtisches Gemeinwesen das wichtigste Geschenk, die erste und würdigste Stiftung sei.

Doch kehren wir zur Schilderung der 'Lehrlingsjahre' des amerikanischen Krupp zurück. Unter dem berühmten Thomas Scott verdiente der junge C. bald seine Sporen und wurde Abteilungschef an der Pennsylvania Railway. Er borgte Geld, um seine erste selbständige Kapitalanlage zu machen: 500 $; diese aber ergaben 12 %, und die kleine Schuld war bald abgezahlt. So beteiligte er sich auch an den Aktien, die für die allerersten Schlafwagen auf Eisenbahnen ausgegeben wurden. In dem gewaltigen Aufschwung, den nach Beendigung des Bürgerkrieges Pittsburg nahm, war der junge Carnegie sehr bald in der vordersten Reihe. Er war noch ein verhältnismäßig junger Mann, als er erkannte, daß hölzerne Brücken auf Eisenbahnen solchen aus Eisen weichen

Digitized by Google

müßten. So wurden die Keystone Bridge Works gegründet. Es folgten stets mächtigere und immer mächtigere Unternehmungen, besonders seit Carnegie im Jahre 1868 auf einer europäischen Reise den Bessemerschen Prozeß der Stahlgewinnung begriffen hatte. Begreifen und handeln war bei diesem Manne immer eins. Sein Lieblingsschriftsteller scheint Shakespeare zu sein, sein eigenes Wesen aber dürfte wohl der Gegenpol zu Hamlets Charakter sein. Der das Wesen der Dinge und auch der Persönlichkeiten mit großer Schärfe erfassende Geist des Stahlkönigs erklärt seine ungeheuren materiellen Erfolge; er hat sie oft als Triumphe der Organisation bezeichnet, als Triumphe der Gabe, für jede Funktion den geeignetsten Geist, die zweckmäßigste Kraft in Tätigkeit zu setzen.

Verhältnismäßig spät hat Carnegie eine eigene Familie gegründet; indessen ist es ihm vergönnt gewesen, den Lebensabend seiner heißgeliebten Mutter (der Vater starb früh) in jeder Weise zu verschönern.

Eine Statistik seiner Stiftungen kann nicht in dem Rahmen dieser Schilderung liegen. Die von ihm den öffentlichen Bibliotheken zugewendeten Summen sind öfters zusammengestellt worden — diese Bibliotheken finden sich in Großbritannien und Irland, in Canada und in den Vereinigten Staaten und haben, selbst nur als Gebäude angesehen, nicht wenig dazu beigetragen, den öffentlichen Geschmack zu veredeln — inzwischen vergesse man nicht, daß der Stifter es jedem Gemeinwesen zur Pflicht macht, etwa $^1/_{10}$ der Kosten der Bibliothek dauernd aus eigenen Mitteln zur Erweiterung resp. für den Verwaltungsaufwand aufzubringen: das Aide-toi ist nie vergessen. Ich zitiere aus seinem 'Gospel of Wealth' (Evangelium des Reichtums 1889): 'Der geizige Millionär, der seinen Reichtum hütet, tut der menschlichen Gesellschaft weniger Schaden als der unachtsame Millionär, der seinen Reichtum unweise verschleudert, sogar wenn er es unter dem Mantel heiliger Mildtätigkeit tut.' — 'Plutarchs Moralia enthalten folgende Wahrheit: Als ein Bettler von einem Lacedämonier ein Almosen erbat, sagte dieser: «Nun gut, gesetzt, ich gäbe dir etwas, so würdest du ein um so größerer Bettler sein, denn derjenige, welcher dir zuerst Geld gab, machte dich träge und ist die Ursache deiner gemeinen und unehrenhaften Lebensweise.» Wie ich sie kenne, gibt es wenig, blutwenig Millionäre, die frei sind von dem Vergehen, daß sie Bettler geschaffen haben.' So weit Carnegies Worte.

Mr. Carnegie ist, bei all seinem Interesse an der Förderung des Gemeinwohls, weder Sozialist noch Kommunist. Wir Philologen erinnern uns gern an die Kritik, welche der nüchternste aller induktiven Forscher den sozialistischen und kommunistischen Theorien seines eigenen Lehrers, des größten Idealisten der antiken Welt, des Platon, zuteil werden ließ. Erst müßte man die Menschen alle gleich machen; sonst ist die gleiche Verteilung der Güter ein Unding. Es finden sich in der aristotelischen Kritik (Polit. II 1) zwei kurze Thesen, die noch heute ihre Gültigkeit haben: *πῶς δὲ δεῖ διελεῖν, οὐδὲν διώρισται.* Dies die eine These, und die andere lautet so: *ἅμα γὰρ οὐχ οἷόν τε πάντας ἄρχειν, ἥκιστα γὰρ ἐπιμελείας τυγχάνει τὸ πλείστων κοινόν.* — Von dieser alten Wahr-

heit nun wende ich mich zu einer weiteren Äußerung Carnegies: 'Großer Reichtum muß unvermeidlicherweise in die Hände der wenigen fließen, die außerordentliche administrative Talente besitzen. Nun erhob sich die Frage: Was sollten diese mit ihrem überflüssigen Reichtum anfangen? Und mein Aufsatz «Das Evangelium des Reichtums» stellte die Behauptung auf, daß der überflüssige Reichtum als ein heiliges Fideikommiß (*a sacred trust*) angesehen werden solle, welches die Eigentümer zu ihren Lebzeiten als Fideikommissare zu verwalten haben, zum besten (*for the best good*) des Gemeinwesens, innerhalb dessen und aus welchem er (der Reichtum) erworben worden ist.' Wenn man sonst Umschau hält an den beliebten Vergnügungsstätten der Reichen (Prunkmähler, Prachtschiffe, Automobilsport, Tanz, Rennpferde usw.), wird man den Namen Carnegies nirgends antreffen. Auch hat er niemals einen Wohnsitz gesucht unter den Sommerpalästen von New York.[1]) Er ist ein Freund edler Musik, und wie das bei Milton der Fall war, ist die Orgel sein Lieblingsinstrument. Was in New York dem Leipziger Gewandhause und der Berliner Singakademie am ehesten entsprechen dürfte, ist seine Schöpfung. Wenn er in seinem Stadthause zu New York weilt — so wird erzählt —, erfreut er sich des Morgens an dem Spiel eines der ersten Organisten der Vereinigten Staaten, den er fürstlich belohnt.

Unter allen den Menschen, die je in Amerika zu außerordentlichem Reichtum gelangt sind, dürften wenige[2]) sein, welche in so reiner und feiner Weise überall das Humane zu fördern bereit sind und viele Stunden täglich mit ihren Beamten damit zubringen, die eingegangenen Bittgesuche zu prüfen und zu sichten. Seine politischen Ansichten hat Carnegie öfters, sowohl in Amerika als in Großbritannien, mit jener bündigen Klarheit und Schärfe, die ihm eigen ist, auch in schriftlichen Aufsätzen, ausgesprochen; doch ist hier nicht der Ort darauf einzugehen.

Es dürfte aber angezeigt sein, einige Bemerkungen hinzuzufügen über die Frage, ob es in Amerika eine Aristokratie gibt oder nicht? Wenn man sich leicht darüber einigt, daß bei einer Aristokratie es sich handelt um die Vererbung von Geschlecht zu Geschlecht, und daß in dieser Vererbung eine gewisse Auszeichnung in der politischen Gesellschaft zur Erscheinung kommt, dann wäre von einer amerikanischen Aristokratie nicht viel die Rede. Vor der Abschaffung der Sklaverei gab es in den Südstaaten eine echte Aristokratie, eine Vererbung von Vermögen, Bildung und feinerem gesellschaftlichem Geschmack in einer bemerkenswerten Verbindung mit politischer Führerschaft und staatsmännischer Tüchtigkeit. Washington, Jefferson, Madison, Monroe, Marshall, Patrick Henry sind historische Namen, auf welche Virginia stolz ist und stolz sein darf. Und so könnte man in New York sprechen von den Jay, den Livingston, den Schuyler, den Hamilton, den Lewis und anderen. Aber vergebens sieht man sich in dem zeitgenössischen Staatsleben nach ihren Nach

[1]) Das moderne Baiae.

[2]) Es gibt einige amerikanische Damen, die eine ähnliche Lebensrichtung verfolgen.

Digitized by Google

kommen um. Cato, Cicero, Marius — der homo novus ist die Regel hier: ich nenne Grant, Lincoln, Jackson. Der Tüchtigere wird überall geachtet und wird seinen Weg machen: Arbeit schändet nicht, keine. Von der Art von 'Gesellschaft' aber, welche den kostspieligen Müßiggang pflegt, von der man bei Seneca oder in den Sammlungen von L. Friedländer nachlesen kann, haben wir leider mehr als den Idealen des Landes zuträglich ist. Es haben nur blutwenige von dieser 'Gesellschaft' Neigung für den Staatsdienst, das akademische Leben, für die Armee oder den Flottendienst. Was Aristoteles unter dem *καλῶς ζῆν* verstand, wissen wir. Diese unsere leider allzu oft genannten Vertreter des kostspieligen Müßiggangs würden sich aber für die Praxis des großen Stagiriten höchlich bedanken. — Alles in allem möchte ich sagen: Die höchste Tüchtigkeit erscheint im transatlantischen Leben selten in zwei aufeinander folgenden Geschlechtern in echter Art, findet aber eine um so willigere Anerkennung, wenn sie sich fortsetzt, wie die Namen Adams und Harrison es beweisen.

3

Es wäre ungereimt, die 'Carnegie Institution' in Washington zu übergehen. Sie wurde im Anfange des Jahres 1902 organisiert mit einem Fonds von zehn Millionen Dollars, und es befanden sich unter den Kuratoren die berühmten Yalenser Daniel Boit Gilman und Andrew D. White. Der Zweck ist (ich gebe den offiziellen Wortlaut): *To encourage, in the broadest and most liberal manner, investigation, research, and discovery, and the application of knowledge to the improvement of mankind; and in particular — to conduct, endow, and assist investigation in any department of science, literature or art, and to this end to cooperate with governments, universities, colleges, technical schools, learned societies, and individuals.* Man darf offen sagen, daß die ersten Kräfte und das reifste Urteil des Landes hier in Tätigkeit getreten sind. Freilich ist auf die Naturwissenschaft bis jetzt der Löwenanteil gefallen. Wir leben in einem Zeitalter, das mehr von Comte und Spencer bestimmt wird als von den Größen der Geschichte und der Literaturwissenschaft. Doch das sokratische Sichabwenden von dem Eindringen in die Natur, als für den menschlichen Geist unergründlich und im letzten Grunde fremdartig, hin zum Menschen selbst hat sich in der Geschichte des menschlichen Geistes schon mehr als einmal wiederholt und wird es auch in der Folge tun. Es liegt ja in der Identität der Materie und in der regelmäßigen Wiederkehr ihrer Phänomene ein eigener Reiz für den menschlichen Geist; nur hat sich dieser oft dazu verführen lassen, sich selbst nur als eine Fülle anthropologischer Phänomene auffassen und erschöpfen zu wollen — es kam die Bucklesche Geschichtsphilosophie auf, über welche der unvergeßliche Johann Gustav Droysen[1]) in einem als Anhang zu seiner 'Historik' veröffentlichten Aufsatze so schön gehandelt hat

Doch zurück zur Sache. Das zuletzt fertiggestellte, im Januar 1905 er-

---

[1]) Den ich unter den Lehrern meiner akademischen Jugendzeit mit tiefer Dankbarkeit nenne.

Digitized by Google

schienene Year Book der Carnegie Institution of Washington liegt vor mir. Es ergibt sich, daß für Forschungen, resp. Monographien auf den wichtigsten Wissensgebieten im Jahre 1904 Mittel zur Verfügung gestellt wurden wie folgt: in der Anthropologie 2, Astronomie 9, Botanik 4, Chemie 12, Ingenieurwesen 2, Geologie 2, Geophysik 2, Mathematik 2, Paläontologie 2, Physik 9, Physiologie 5, Zoologie 14. Hier wird auch das Dohrnsche Institut in Neapel bedacht. Wenn man hört, daß z. B. für die Morphologie und Klassifizierung der Tiefseeschwämme 1000 $ bewilligt wurden und für die blinden Fische in Cuba 1000 $, so hoffen wir zuversichtlich, daß die Herren, welche im Kuratorium sitzen, im Laufe der Zeit auch etwas beitragen z. B. für eine neue Konkordanz der Sprache des Platon, für welche die amerikanische Philologenversammlung einem britischen Lexikographen gegenwärtig eine Bewilligung gewährt.

Doch es sind ja auch Archaeology und Historical Research genannt: wir erfahren, daß Bewilligung Nr. 99 für Ausgrabungen in Syrien und Palästina 1500 $ auswarf, daß zur Untersuchung von Denkmälern in Ägypten und Nubien 1500 $ bewilligt wurden, daß für die Untersuchung von babylonischen Cylindern usw. (an Wm. Hayes Ward nebst einem Gehilfen) 2000 $ gewährt wurden. Auch das Amerikanische Institut in Rom soll nach neueren Mitteilungen ein oder mehrere Stipendien von der Carnegie Institution beziehen.

Wir leben in einer eigentümlichen Zeit, einer Zeit, in welcher schon ein klein wenig neues Detail oder ein wenig mikroskopische Feststellung älteren Details als epochemachende 'Forschung' hingestellt wird. Was uns klassische Philologen betrifft, so meine ich, wir sollten nicht ganz Ritschls Mahnung vergessen: 'Lesen und Lesen, und wieder Lesen' — d. h. der Texte, welche die alte Welt verbergen oder offenbaren —, und sollten die Ekstase etwas zurückhalten, wenn ein neuer Fayum papyrus uns ein paar weitere ägyptische Provinzialsteuerzettel mitteilt.

4

Es bleibt noch übrig, einen Blick zu werfen auf die Persönlichkeit und das Charakterbild Carnegies. Den Eindruck muß auch der flüchtige Leser aus dem bisher Berichteten gewonnen haben, daß vielleicht nie jemand in gleicher Weise die materiellen Mittel, über die er verfügt, in den Dienst idealer Ziele gestellt hat. Seine schottischen Stiftungen z. B. auch nur aufzuzählen, dürfte hier der Raum fehlen.

Oktober 1878 bis Frühling 1879 machte Carnegie eine Weltreise. Dabei schrieb er besonders über China, Japan, Indien und Ägypten interessante Aufzeichnungen nieder, die zunächst für seine Freunde daheim in Pittsburg bestimmt waren, später aber weitere Verbreitung fanden. In ihnen offenbart sich das rein Menschliche in ihm, seine Lebensanschauungen, sein Gemüt, sein Humor, seine ganze Art zu sehen und zu fühlen in höchst anziehender Weise. In Californien bedauert er es, daß der Schriftsteller Bret Harte nicht bei den californischen Sujets stehen blieb. Der Rauchmantel in San Francisco ist ihm

Digitized by Google

verblüffend, er will sich keinen 'Nebel' vormachen lassen: 'Ich weiß denn doch auch, was Rauch ist, meine ich.' Am 'Golden Gate', dem Eingangstor zum Stillen Ozean, kommen ihm die Verse von Milton in den Sinn:

The wealth of Ormus and of Ind,
Or where the gorgeous East, with richest hand,
Showers on her kings barbaric pearl and gold.

Die Wolkengebilde der Sonnenuntergänge auf dem Pacific erfreuen sein Gemüt: 'Durch die Wolken, in schöner Perspektive, erglänzen die Gärten der Hesperiden; die Phantasie bevölkert jene seligen Gefilde mit Feen und Gnomen. Es ist nicht sowohl die Pracht der Farben als ihre endlosen Abstufungen, welche diesen Sonnenuntergängen ihre Eigenart verleihen: man kann in ihren unermeßlichen Tiefen finden, was man nur will. Turner muß dergleichen mit dem geistigen Auge geschaut haben. «Ich habe nie solche Sonnenuntergänge gesehen wie die, welche Sie malen», sagte ihm ein Kritiker seiner Manier. «Nein: aber wünschen Sie nicht, Sie vermöchten es?».' —

Gerne wandelt er des Abends auf Deck und beobachtet den gestirnten Himmel: 'Jupiter steht am westlichen Horizont, fast dem Auge entschwindend, doch wie glänzend! Lyra, Arktur, Aldebaran scheinen von riesiger Größe.' Ihm kommt eine Byronsche Stelle in den Sinn:

For the night
Hath been to me a more familiar face
Than that of man; and in her starry shade
Of dim and solitary loveliness
I learned the language of another world.

'Man fühlt', so fährt der Reisende fort, 'in solchen Augenblicken, wo das Schöne und das Erhabene sich in solch überwältigender Weise vor uns ausbreiten, daß es Welten gibt und Leben jenseits unserer Wahrnehmung.' —

10. November 1878: 'Ich habe mit Sorgfalt elf von Shakespeares Dramen während der Mußestunden der Seereise gelesen und habe diejenigen am meisten genossen, mit denen ich am wenigsten vertraut war, während ich mich wundern muß, daß ich manche Stellen in den mir besser bekannten nicht schon längst auswendig gelernt habe, damit sie in meinem Herzen mit den übrigen zusammen wohnen und auf meinen Ruf kommen und mir dienen.'

Die Erhabenheit des Fusiyama in Japan entzückt ihn: *It is only to Fusiyama and such as it, that rise alone in one unbroken cone, that one can apply Schiller's grand line:*

Ye are the things which tower.

Er sucht die japanische Musik und ihre Skala zu begreifen — 'Harmonie ist schließlich eine Sache der Bildung, und die herrliche Beethovensche fünfte Symphonie selbst, oder «My Nannie's Awa», oder «Scots wha hae (with wallace bled)» usw. so gespielt oder gesungen wie ich sie gehört habe, würden diesen Leuten nicht mehr bedeuten als das Geklapper von Spielknochen: aber man denke sich die fünfte Symphonie in einer anderen Tonskala als der unsrigen!' —

Digitized by Google

Der Tempel des Fuchsgottes hat enormen Zulauf: 'Seiner Verehrer sind eine Unzahl, denn der Scharfsinn des Fuchses ist sprichwörtlich geworden, und diese Leute hoffen durch Gebete und Gaben den Fuchsgott zu bewegen, daß er ihnen Schlauheit verleihe.'

25. November 1878 (Japan): 'Mehrere Schiffe sind schon hier gebaut worden, und zwei Kriegsschiffe sind jetzt im Bau, ein neuer Beweis der sogenannten Zivilisation.'

27. November. 'Die Japaner sind kampfsüchtig — eine Rasse von kleinen Kampfhähnen.'

In China bewundert er die Ahnenverehrung: 'Die Hochachtung, welche von den Kindern verlangt und von ihnen den Eltern bezeigt wird, nicht nur von jüngeren Kindern, sondern auch von erwachsenen Männern und Frauen ihren Eltern gegenüber, ist für Amerikaner völlig unverständlich; doch darf man nicht vergessen, daß ihre Religion sie lehrt diejenigen zu verehren, denen sie das Leben verdanken.'

Porzellan und andere orientalische Kostbarkeiten und die Sammlerwut, die sich oft an sie heftet, schildert er mit viel Laune, und mit Selbstironie berichtet er von einem ziemlich heftigen Anfall, den er selber erlitt, besonders für musikalische Instrumente. — Carnegie ist kein Verehrer des Militarismus: der größte Fortschritt ist ihm der über das sogenannte heroische Zeitalter der Menschheit hinaus, wo der Krieger nicht mehr oben an steht. Um so mehr erfreuten ihn die literarischen Examina der Chinesen, und er schließt diesen Abschnitt mit folgenden Worten: 'Eine auf dem Wissen beruhende Aristokratie, d. h. eine solche, welche sich aus denjenigen zusammensetzt, die am meisten wissen, ist eine gesellschaftliche Einrichtung, gegen die man nichts Ernstliches einwenden kann.' Zu Weihnachten hört er in Hongkong in der anglikanischen Hauptkirche den Hallelujah-Chor aus Händels Messias, und er ist hoch erfreut wahrzunehmen, daß mehrere Highlanders aus der Britischen Garnison im Chore mitsingen; es bedeutet ihm das Nahen eines besseren Tages, daß selbst die Kriegsmänner hier mitwirken und selber singen vom 'Frieden auf Erden und den Menschen ein Wohlgefallen'.

In Madras (28. Januar 1879) hört er, daß ein amerikanischer Geschäftsfreund in Philadelphia verschieden ist. 'Wohl wieder ein Opfer der Überarbeitung, fürchte ich. Wie unweise sind wir darin, alles im Leben um der Ansprüche des Geschäftes willen dran zu geben, während die Erfahrung uns doch jeden Tag lehrt, daß das Gehirn, das am feinsten gebaute aller unserer Organe, Ruhe und Abwechslung in kurzen Abständen verlangt. Bis die Amerikaner es lernen, mit gespanntem Interesse einer Beschäftigung nachzugehen, welche mit ihrem Geschäft gar nicht zusammenhängt, sondern nur aus Liebhaberei betrieben wird, mag es nun eine Schmetterlingssammlung sein oder Astronomie, so lange werden wir die Erfahrung machen, daß unsere unternehmendsten Männer zusammenbrechen, wenn sie in der Blüte ihrer Kraft sein sollten.'

In Lucknow wird ihm das schottische Herz bewegt, wenn er an den Ent-

Digitized by Google

satz der britischen Garnison (1857) denkt, an die Szene, wie die schottische Pflegerin den fernen Ton der Dudelsackspfeifen hört — stundenlang vorahnt, ehe die anderen es hören —; doch die Szene gehört der Weltliteratur an.

Scharf verurteilt er die nörgelnden Kritiker, die auch das Höchste und Vollkommenste verkleinern — aus Eitelkeit. Da wo der Triumph maurischer Baukunst, der Tag Mahal in Agra das Entzücken der Welt wachruft, bricht er in den Ruf aus:

'So lange ich lebe, an Bergströmen oder auf Spaziergängen bei Mondenlicht im Walde, wo auch immer und wann immer die Empfindung über mich kommt, wenn alles, was mir das Heiligste und Erhabenste und Reinste ist, mir wieder erscheint, um seine Strahlen auf das ruhende Gemüt auszugießen, überall begleitet mich als einer der köstlichsten Schätze die Erinnerung an jene zauberhafte Lieblichkeit des Tag.' — Delhi nennt er das Rom Asiens.

Dann weiter durch Ägypten. Doch holt er tief befriedigt Atem, als er mit seinem Freunde Siciliens Boden betritt und damit in die europäische Kultur zurückkehrt.

Wir sehen, der große Stahlkönig ist auch ein Mensch — ein Mensch, der das rein Menschliche überall wahrnimmt und dabei stets an seiner Weiterbildung arbeitet.

Zum Schluß lassen wir uns mit seiner begeisterten Schilderung Roms zum klassischen Boden führen: 'Roms Weltreich ist nicht von heute, aber über der gewaltigen Vergangenheit hält Roma allein das absolute Szepter, und der Geist vergangener Zeiten durchdringt noch immer alle Dinge, die wir in Rom finden. Ich hatte sogar den Eindruck, als ob die modernen Gebäude anders wären als ihresgleichen an anderen Orten, als ob die bloße Tatsache, daß sie in Rom ständen, sie mit dem eigentümlichen Schimmer klassischer Würde und Bedeutung verklärte. Denn Rom hat noch immer sich vieler Schätze zu rühmen, welche die Welt sonst nicht aufzuweisen hat. Kein anderer Dom so erhaben wie die Peterskirche, noch so schön wie San Paolo fuori le mura; kein anderes «Stückchen Farbe» gleicht Rafaels Verklärung; keine andere Heroenstatue kann man mit der des Augustus vergleichen; nirgends sonst gibt es ein so liebliches Mädchengesicht wie die Cenci; keine andere Gruppe läßt sich neben dem Laokoon nennen, kein Fresko neben der Aurora; und wo gibt es einen zweiten Moses oder Apollo Belvedere oder Antinous?' — Doch brechen wir hier ab, an klassischer Stelle. — Gewiß verstehen wir jetzt besser, warum Andrew Carnegie ein Gönner menschlicher Bildung geworden ist.

Digitized by Google

EIN NOTSCHREI GEGEN DIE 'GRAMMATIKER' AUS DEM XVIII. JAHRHUNDERT

Mißgestimmt saß ich an meinem Schreibtisch; eine 'Haupt- und Staatsaktion' war wieder vorbei, ein Haufe von lateinischen und griechischen Extemporalien hatte mir soeben 'die Defekte meiner Schüler in Zahlen vor Augen gestellt', und wenn ich an die trüben Mienen der Jungen dachte, die trotz aller Anstrengung ihrerseits, trotz bescheidenster Anforderungen meinerseits wieder die böse IV oder V unter ihren Arbeiten prangen sahen, beschlich mich rechtes Mitleid; stellte ich mir aber gar erst die enttäuschten Mienen der Eltern vor, deren erste Frage nach der Heimkehr der Knaben natürlich stets dem Ausfall des 'schrecklichen' Extemporale gilt, malte ich mir die gestörte Harmonie des Mittagessens aus, die Tränen von Müttern und Söhnen, die grollenden Worte von Vätern gegen das eigene Fleisch und Blut, wie sie Goethe in 'Hermann und Dorothea' II 251 ff. so anschaulich wiedergibt, und gegen die verhaßte Schule, dann war ich geneigt, mich in noch feindlichere Stimmung gegen das 'böse' Extemporale zu versenken, ja gar gegen das ganze grammatische System zu Felde zu ziehen, das in solchen Arbeiten ein notwendiges Mittel zur Schulung des Geistes, einen unentbehrlichen Prüfstein der Schüler und — Lehrer sieht. Ich hatte eben nicht vergeblich am letzten Sonntag der im Drange der Geschäfte meist uneröffnet weiter gegebenen Mappe mit Programmen und Zeitschriften ein Stündchen gewidmet; noch war ich scharf von Max Eichners gehaltreichem Programm über den griechischen Unterricht (Fraustadt 1906); war mir doch aus der Seele gesprochen, was in kerniger Deutlichkeit bei ihm (S. 24) zu lesen stand: 'Die Extemporalien bringen die größte Beunruhigung in Schüler und Schule, sie machen unsere Schüler nervös; ihretwegen haben die Eltern keine Freude an den Kindern, solange sie auf der Schule sind; sie sind die ewigen Quälereien, die so viel Tränen und vergraulte Mittagessen und schlaflose Nächte verursachen, die wie ein Medusenhaupt unsere Schüler förmlich hypnotisieren; sie lassen unsere Schüler keine rechte Freude an der Schule empfinden; sie sind der bestgehaßte Teil unserer Gymnasien.' — Seufzend dachte ich an die Unrast der Neuzeit, an die unaufhörlichen Reformen und Angriffe, die wir zu erdulden haben. 'Lieben Freunde, es gab schönre Zeiten als die unsren — das ist nicht zu streiten —', da das humanistische Gymnasium, dessen überzeugter Anhänger ich trotz aller Extemporalien zu bleiben nie aufhören werde, noch nicht der Prügelknabe war, dem man alles Unheil in die Schuhe schob, da es allein bestand und allein den Zugang zur Universitätsbildung gewährte; damals galt es freilich auch als selbstverständlich, daß der lateinische Aufsatz der unerschütterliche Eckstein des Gymnasiums und das echt ciceronianische Latein die höchste Zierde des abgehenden Jünglings war; damals wagte doch wohl gewiß niemand, sich über grammatischen Drill, über das zielbewußte 'Einpauken' stilistischer Regeln und Feinheiten und ihre oft 'zu scheußlichen Klumpen geballte' Anhäufung in schriftlichen Übungen zu beklagen; damals galten doch wirklich wohl die Lehrer, fern davon auf der Bühne ein albernes Zerrbild für urteilloses Publikum zu bilden, in den Augen aller Verständigen als wahre Freunde und Wohltäter der Jugend! — So in Gedanken versunken griff ich, an meinem Bücherschranke

Digitized by Google

stehend, mechanisch nach einem alten, ehrwürdigen Band, der sich beim Öffnen als 'Johann Benjamin Michaelis Poëtische Werke' (Karlsruhe 1783) entpuppte. Und da schlage ich S. 89 auf und lese:

Eh' wünscht ich ein Kalmuck auf Erden
Als ein Grammatiker zu werden!
Das theure Mitglied einer Zunft,
Die, als Gewalt'ger der Vernunft,
Mit Beulen, wie die Maulwurfshügel
Uns arme Knaben übersteppt:
Und, in der Harmonie der Prügel,
Zur Residenz der Musen schleppt;
Und, wenn sie gnüglich mit der Ruthe
Uns zu Quiriten umgestäupt,
Entzückt mit unserm letzten Blute,
Das an der Rute hängen bleibt,
Die große Tat, der Ewigkeit zu gute,
Auf Ciceronis Ärmel schreibt!

Ich erschrak nicht wenig! Der Verfasser ist am 31. Dezember 1746 in Zittau geboren und starb schon am 30. September 1772 in Halberstadt; er hatte zwar in Leipzig Medizin studiert, sich aber fast ausschließlich der Poesie zugewendet, war eine Zeitlang Redakteur des 'Hamburger Korrespondenten', Theaterdichter und schließlich von Gleim nach Halberstadt gezogen worden. Jedenfalls hatte er eine der sächsischen Anstalten besucht[1]) — welche, kann ich nicht sagen, da mir seine selbstverfaßte, von Wilisch im 'Neuen Lausitzischen Magazin' Bd. LVI abgedruckte Lebensbeschreibung nicht zugänglich ist —, in denen um die Mitte des XVIII. Jahrh. die lateinische Sprache noch immer das Hauptstück des Unterrichts war, ihre Beherrschung im mündlichen und schriftlichen Gebrauch das Ziel bildete (vgl. dazu Paulsen, Das deutsche Bildungswesen in seiner geschichtlichen Entwicklung: Bd. 100 von B. G. Teubners Sammlung 'Aus Natur und Geisteswelt' S. 78/79). — Also auch um diese Zeit schon dieselbe bewegliche Klage, die selbst ein allerhöchster Mund auf der Dezemberkonferenz 1890 ertönen ließ, daß wir junge Griechen und Römer (Quiriten!) gebildet, aber nicht junge Deutsche herangezogen hätten! Auch hier schon — zugleich vielleicht ein Beweis, wie das Griechische in der Wertschätzung damals wieder zu steigen begann — die energische Ablehnung der lateinischen Grammatik und der sichtlich keineswegs zarten Einprägungsmethode ihrer rutenbewehrten Jünger, die etwas unklar als 'Gewalt'ger der Vernunft' bezeichnet werden; vermutlich in nur poëtischer Verkürzung für 'Vergewaltiger'. Was müßten da erst moderne arme Eltern empfunden haben, wenn nicht nur die Hefte, mit roten Fehlerzeichen wie mit 'Maulwurfshügeln übersteppt', den Blutdurst der tyranni grammatici bewiesen, sondern die Knaben selbst blutrünstig und beulenbedeckt lebende Zeugen für den Ernst der Methode bildeten? Ein Glück, daß man in jenen Zeiten die Zucht noch als mit Erziehung in Verbindung stehend betrachtete, daß selbst ein Goethe seine Jugend noch unter dem Gesichtswinkel des Spruches: *ὁ μὴ δαρεὶς ἄνθρωπος οὐ παιδεύεται* ansah, daß man, nicht so fein besaitet wie heute, die Rute, deren Einholen aus dem Busch im Mittelalter noch ein Schulfest war, da wo es not tat, fein säuberlich ihres Amtes walten ließ! So alt also ist die Klage in saevos tyrannos? Und dieser Notschrei tröstete mich wieder. Hat auch damals schon, und viel früher noch, die Pflege der Grammatik solche Anfechtungen erfahren und energische Abwehr hervorgerufen, so kann die Schuld doch nicht an uns modernen Lehrern und unserer Methode allein oder hauptsächlich liegen; es tritt auch hier nur der allgemein menschliche Zug hervor, sich gegen das, was unbequeme Anforderungen stellt und erhöhte geistige Anstrengung ohne Reiz der Phantasie erfordert, ablehnend zu verhalten oder durch nachträglichen Spott und Bitterkeit sich an ihm zu rächen. Es ist mit der Grammatik wie mit vielem anderen: 'die schlecht'sten Früchte sind es nicht, an denen oft die Wespen nagen'. Also halten wir es doch lieber mit Horaz, wenn er sagt:

Non equidem insector delendave carmina Livi
Esse reor, memini quae plagosum mihi parvo
Orbilium dictare,

d. h. werfen wir nicht etwa sogleich die methodische Behandlung der Grammatik, das ganze System, auf dem der Bestand des Gymnasiums ruht, über Bord, weil die

[1]) Wahrscheinlich doch Zittau; genaueres über sein Leben bietet auch die Allgemeine Deutsche Biographie XXI 688 ff.

Digitized by Google

Extemporalien uns einmal die Galle zu sehr erregen, diese Auswüchse, die ich freilich am liebsten ganz beseitigt sähe!

Hans Koenigsbeck.

Paul Barth (ausserordentl. Professor an der Universität zu Leipzig), Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart dargestellt. Leipzig, J. A. Barth 1906. gr. 8°. XII, 515 S.

Seit einigen Jahren ist auf dem Gebiete des höheren Schulwesens eine Erscheinung hervorgetreten, welche sehr beachtet zu werden verdient. Hervorragende Universitätslehrer haben die schulmäßige Behandlung ihres Faches in Pflege genommen, indem sie der Auswahl des Stoffes und der Methode einer der Schulwissenschaften ihre Aufmerksamkeit widmeten. Bekannt sind die Bemühungen des Philologen v. Wilamowitz-Moellendorff, der durch sein vortreffliches Lesebuch den griechischen Unterricht nach Inhalt und Form zu reformieren suchte. Ebenso haben es einzelne maßgebende Theologen nicht verschmäht, ein Lehrbuch für den Religionsunterricht zu schreiben wie Albrecht Ritschl seinen 'Unterricht in der christlichen Religion'. Die Unterrichtsbücher des kürzlich heimgegangenen Prof. Alfred Kirchhoff haben den geographischen Unterricht neubegründet. Die Mathematiker Klein und Gutzmer sind für die Hebung des mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterrichts tätig, und seit Jahrzehnten wird es als wohltuend empfunden, wie der Achäologe Conze seine Wissenschaft für das Gymnasium nutzbar zu machen sucht. Diese Bemühungen verdienen unseren vollen Dank, sie sind zugleich das Zeichen eines gesunden Zustandes unserer Schulverhältnisse. Der Schulmann sieht sich angeregt und bereichert, wenn solche Männer, die an der Spitze der wissenschaftlichen Forschung stehen, ihre Gedanken über die Behandlung eines Faches im Schulunterrichte kund geben.

Aber man darf dabei nicht übersehen, daß jene Gelehrten nicht selten einen weiteren Zweck verfolgen, wenn sie auf dem Plane erscheinen: sie wollen erobern oder gefährdete Posten verteidigen, sie wollen ihre Spezialwissenschaft im Lehrplan der höheren Schulen zur Geltung bringen und entgegenstehende Ansprüche abweisen. Wer soll nun entscheiden? Wer soll Richter sein, wenn Humanismus und Realismus sich streiten? Wer ist befugt, die Einzelwissenschaften zu bewerten und, wenn nötig, sie in ihre Schranken zurückzuweisen? Niemand wird bezweifeln, daß die richterliche Instanz bei der Philosophie zu suchen ist. Darum ist die philosophische Pädagogik des Leipziger Universitätsprofessors Paul Barth gerade zur rechten Zeit erschienen. Der Verfasser ist in erster Linie Philosoph und zwar, wie seine Schriften bekunden, ein Philosoph von Tiefe, ausgebreiteter Gelehrsamkeit und philologischer Sorgfalt. Mit diesen Eigenschaften verbindet sich ein ausgesprochener Wirklichkeitssinn und auch einige pädagogische Erfahrung, die er als Lehrer an mehreren öffentlichen Schulen erwerben konnte.

Die Pädagogik als Wissenschaft beruht auf der Philosophie, und darum ist es wichtig, daß sie auf der rechten Philosophie ruht, welche dem gegenwärtigen Stande der Wissenschaften entspricht. Bisher baute man zusammenhängende Lehren über Erziehung und Unterricht meist auf Herbarts Werken auf, besonders auf seiner allgemeinen Pädagogik vom Jahre 1806. Aber welche Fortschritte hat seitdem die philosophische Erkenntnis der menschlichen Dinge, besonders die Psychologie gemacht! Herbarts Begriffe und Lehren vermögen wirklich nicht mehr unsere Praxis zu erklären, geschweige zu lenken. Da ist es in hohem Grade dankenswert, daß ein Philosoph die wissenschaftlichen Ergebnisse der einschlägigen, besonders der reichen psychologischen Literatur, und zwar nicht nur der deutschen, sondern auch der englischen und französischen, zusammengefaßt und in lichtvoller kritischer Darstellung vorgelegt hat. Durch Barth wird dem Schulmann das für die Pädagogik Wichtigste aus Wilh. Wundts Forschungen zugänglich gemacht, sowie die Ergebnisse der bedeutenden Arbeiten von H. Ebbinghaus und der verdienstlichen Untersuchungen Meumanns.

Digitized by Google

ferner auch das Beste aus den Monographien der 'Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie', welche gegenwärtig Th. Ziehen und Th. Ziegler herausgeben. Diese modernen Forschungen werden in Barths Werk beständig in Berührung gebracht und kritisch verglichen mit den Lehren der alten Didaktiker wie Quintilian, Ratke, Comenius, Niemeyer, Pestalozzi, Jean Paul, sowie der Philosophen Plato, Locke, Kant, Herbart und Schopenhauer. Dabei verdient die ausgedehnte und sichere Beherrschung der philosophischen Literatur ebensosehr unsere Bewunderung, wie es dankenswert ist, daß aus der Fülle der pädagogischen Literatur nur wirklich bedeutende Schriften genannt werden.

Also nicht Offenbarungen eines Projektenmachers oder rein praktische Erfahrungen bietet uns das Buch, sondern abgeklärte wissenschaftliche Ergebnisse, welche sich aus kulturgeschichtlicher Forschung, aus philosophischer Denkarbeit, aus schulmännischer und experimenteller Erfahrung zusammensetzen. Ein solches Buch ist nicht allein für die Theorie, sondern auch für die Praxis wertvoll, weil wir klare und wissenschaftlich richtige Begriffe brauchen, wenn wir als Lehrer arbeiten und über unsere Arbeit z. B. im Seminar Auskunft geben. Frei von beschränkenden Schulmeinungen und Vorurteilen ist der Verfasser ans Werk gegangen, geht von den obersten Prinzipien aus und führt den Lehrer hinein in die Tagesarbeit der Schule. Diese will das Buch dem Lehrer keineswegs ersparen oder abnehmen, aber es will ihn beseelen mit Einsicht und Überzeugungen, nach denen er seine konkreten Arbeiten vollbringen und wertvoll machen kann.

Die Stellung des Buches in der wissenschaftlichen Literatur wird fernerhin auch dadurch gekennzeichnet, daß der Verfasser das Werk seinem Kollegen Prof. Dr. J. Volkelt gewidmet hat. Es ist die Pädagogik aus der Schule Wundts, wenigstens aus dem Gelehrtenkreise, welcher durch die Namen Wundt, Heinze und Volkelt charakterisiert wird. So finden wir auch hier die Vorzüge wieder, durch welche Wundts Werke geadelt sind: volle Herrschaft über den Stoff, vollständige und lichtvolle Systematik, gleichmäßige Beherrschung der mathematischen, naturwissenschaftlichen und geisteswissenschaftlichen Disziplinen und das harmonische Verhältnis der Philosophie zu den Einzelwissenschaften. Insbesondere darf der systematische Aufbau als wohlgelungen bezeichnet werden, auch bei wiederholtem kritischen Durchdenken hat er sich mir bewährt. Jedes einzelne Problem wird nach seiner Entstehung aufgezeigt, die früheren Lösungsversuche werden kritisch durchgenommen, und die Frage wird zu dem Ziele geführt, welches gegenwärtig erreichbar ist. Dabei ist stets das Urteil des Verfassers über seine Vorgänger gerecht und wirkt wohltuend, auch wenn er sich ablehnend verhält, so gegen Herbart, dessen Verdienste vollauf zur Geltung kommen, und gegen Ziller, dessen Theorie von den Kulturstufen besonders glücklich kritisiert wird. Die Darstellung ist überall klar und treffend, sie schreitet rüstig fort und zeigt sich ihres Gegenstandes würdig: solche Form konnte das Werk nur dadurch gewinnen, daß der Verfasser den Stoff als Dozent in seinen Lehrvorträgen jahrelang zu klären und zu formen in der Lage war.

Infolgedessen sieht denn auch, was den Inhalt anlangt, diese Pädagogik ganz anders aus als die bisherigen Bearbeitungen. Sie ist zwar in ähnlicher Weise neu und eigenartig wie einst Herbarts Allgemeine Pädagogik, aber sie ist von diesem Werke durch die Errungenschaften eines Jahrhunderts unterschieden: Herbarts Pädagogik hat das Individuum im Auge, Barth als Soziologe die Gesellschaft und den Staat, für jenen besteht das Geistesleben vornehmlich im Intellekt, für Barth sind Wille und Gefühl von primärer Bedeutung. Ganz besonders ist es die soziologische Betrachtung der ganzen Aufgabe wie jedes einzelnen Problems, welche den Schulmann der Gegenwart aufs höchste befriedigt, sie ist es auch, durch welche die Pädagogik in neuerer Zeit einen wirklichen Fortschritt gemacht hat, und zwar sowohl die Geschichte der Pädagogik wie die Theorie. Hierbei sind dem Verfasser seine früheren wissenschaftlichen Arbeiten zu statten ge-

Digitized by Google

kommen: Die Geschichtsphilosophie Hegels und der Hegelianer 1890, Die Philosophie der Geschichte als Soziologie 1897, Die Stoa 1903, besonders seine Aufsätze in der Vierteljahrsschrift f. wiss. Philosophie v. J. 1903 bis 1906 über 'die Geschichte der Erziehung in soziologischer Beleuchtung'. Ferner ist es für den Inhalt des Buches bezeichnend, daß es sich an die Volksschule so gut wie an die höheren Schulen wendet. In ihrem vollen Umfange und stets von Grund aus werden die Fragen der Ausbildung des Willens und des Gefühles behandelt, ferner die Voraussetzungen der intellektuellen Ausbildung wie Anschauung, Aufmerksamkeit, Gedächtnis usf. sowie die organisatorischen Aufgaben des Lehrers, die vornehmlich im Lehrplan und in der Lehrkunst bestehen. Diesem allgemeinen Teile folgt die spezielle Erziehungs- und Unterrichtslehre. Schon die bloße Einteilung der Lehrfächer bedeutet einen Fortschritt und bekundet den philosophischen Blick des Verfassers, aber auch die Abschnitte über die einzelnen humanistischen und realistischen Fächer geben dem Lehrer wertvolle Richtlinien. Schließlich sei noch das Kapitel über formale Bildung hervorgehoben, weil sich in dieser meisterhaften Untersuchung besonders deutlich zeigt, welche wertvollen Dienste die Psychologie der Pädagogik zu leisten vermag.

Wer sich auf dem Gebiete der Pädagogik eine wissenschaftlich begründete Meinung verschaffen will, wird sich fernerhin an Barths Buch halten müssen. Gewiß ist es keine ganz leichte Lektüre und wird sich neben der leichten und seichten Literatur so wenig rasch durchsetzen wie Herbarts Werk, aber es wird doch wiederum deshalb schneller seinen Weg machen, weil es so viel lebensvoller und farbenreicher ist als jenes, weil es jedem Lehrer viel zu bieten vermag für seine Berufs- und Lebensanschauung, weil die Tiefe, Herzlichkeit und Lauterkeit des Buches empfunden werden wird. Den Lehrer erhebt ein derartiges Buch auf eine Höhe der Betrachtung, die ihn beglückt, und gibt ihm für seine Berufstätigkeit Erkenntnisse, die ihn ähnlich bereichern wie diejenigen, welche er seiner Fachwissenschaft verdankt. Aber auch für unsere Jugend bedeutet solch ein Buch ein Glück; denn der Philosoph ist menschenfreundlich und besitzt ein liebevolles Verständnis für die Jugend, darum hält er seine Hand schützend über der Jugend, wenn wissenschaftliche Fachmänner, die ihr Fach besser kennen als die Jugend und deren Bedürfnisse, in die Schule eindringen und der Jugend mehr aufbürden wollen, als sie zu tragen vermag. Nein, dem Philosophen oder philosophischen Pädagogen müssen diese gelehrten Fachmänner ihre Vorarbeiten überlassen, damit er sie bewertet, verwendet und einstellt in das Gefüge des Lehrplans, der mehr ist, als das Erzeugnis einer Fachwissenschaft.

In dem großen Streite zwischen Humanismus und Realismus, zwischen alten und neuen Sprachen, zwischen Antik und Modern, klassischer und naturwissenschaftlicher Bildung und in dem Streite um das Griechische bedeutet dieses Buch einen großen Fortschritt, eine Klärung. Der Verfasser tritt nicht ein in den Streit der Parteien, und doch trägt er viel dazu bei, Entscheidungen zu finden. Es war ja den philosophisch Denkenden schon längst klar, daß der Streit zwischen Humanismus und Realismus nicht durch eine geschichtliche Beweisführung, nicht durch Parteischriften, nicht durch Machtsprüche, nicht durch die Forderungen des praktischen Lebens entschieden wird: nur von der Philosophie, zu der sich die Fachwissenschaften helfend gesellen, kann eine wirkliche Förderung erwartet werden. Hier ist sie. Tolle, lege!

Alfred Rausch.

Karl Roller, Hausaufgaben und höhere Schulen. Leipzig, Quelle und Meyer 1907. 143 S.

Im ersten Abschnitt referiert der Verfasser über einige neuere Reformvorschläge zur Frage der Hausaufgaben. Um die sogenannte Überbürdung der Schüler zu beseitigen, hat man auch neuerdings wieder — wie schon in den achtziger Jahren — eine erhebliche Einschränkung, ja fast völlige Beseitigung der häuslichen Aufgaben gefordert. Dem gegenüber sucht nun Roller in dem zweiten, dem Haupt-

Digitized by Google

abschnitt seiner Schrift die Berechtigung der Hausaufgaben an den höheren Schulen darzutun. Er gibt dabei zunächst eine dankenswerte Zusammenstellung der in den einzelnen Staaten hierüber geltenden amtlichen Bestimmungen. Er erörtert dann — vielfach im Anschluß an H. Schillers Schrift 'Schularbeit und Hausarbeit', Berlin 1891 — die Unentbehrlichkeit und die zweckmäßige Gestaltung der Hausaufgaben, wobei er sich hinsichtlich der einzelnen Unterrichtsfächer vorwiegend auf allgemeine Erwägungen beschränkt. Im dritten Abschnitt kommt die hygienische Seite der häuslichen Arbeit des Schülers zur Besprechung.

Die Arbeit zeigt eine fleißige Benutzung der einschlägigen Literatur und besonnenes Urteil. Mit Recht wird auch hervorgehoben, daß an einer etwaigen Überbürdung durchaus nicht immer die Schule durch die Forderung häuslicher Arbeit Schuld trägt. Nicht selten tragen vielmehr die Eltern die Verantwortung, insofern sie unbegabte oder nervenschwache Kinder unter allen Umständen durch eine höhere Schule bringen wollen; weiterhin durch Privatunterricht, besonders in Musik, durch Heranziehung ihrer Kinder zu Hilfeleistungen im Beruf usw.

Auch sonst kann ich den Ansichten des Verfassers in allem wesentlichen zustimmen. Bedenken möchte ich aber erheben gegen seinen Vorschlag, die Aufsätze, die für die Beurteilung des Schülers in Betracht kommen, auf den unteren und mittleren Klassen sämtlich, auf den oberen in der Mehrzahl in der Klasse anfertigen zu lassen. Das dürfte doch — um von anderem zu schweigen — dem Unterricht zu viel Zeit entziehen, falls nicht die Zahl der Aufsätze gegen die jetzt übliche sehr verringert wird, was doch nicht rätlich scheint. Auch ist, wie die vom Verfasser erwähnten Versuche von Meumann zeigen, die Hausarbeit gerade für solche Leistungen relativ günstig, die wie der deutsche Aufsatz ein gewisses individuelles Gepräge tragen können.

Endlich möchte ich noch bemerken, daß der Verfasser der Griesbachschen Methode der Ermüdungsmessung (vermittelst des Ästhesiometers) wohl zu viel Vertrauen schenkt. Es sind dagegen Bedenken erhoben worden, die ihren wissenschaftlichen Wert völlig in Frage stellen.

August Messer.

Paul Reiff, Praktische Kunsterziehung Neue Bahnen im Aufsatzunterricht. 125 Schüleraufsätze von den Schülern selbst ausgearbeitet nebst einer methodischen Abhandlung über den Aufsatzunterricht. Leipzig und Berlin, B. G. Teubner 1906. 8°. IV, 131.

Eine süddeutsche Ergänzung zu Gausbergs norddeutschen aufsatzreformerischen Arbeiten. Auch dieses Büchlein ist nicht für die Bedürfnisse der höheren Schulen bestimmt, sondern will Anregungen für den Aufsatzunterricht im vierten, fünften, sechsten und siebenten Jahre der Volksschule bieten und ist erwachsen aus dem Betriebe einer geschlossenen Anstalt, der Rettungsanstalt Paulinenpflege zu Winnenden-Württemberg. Aber dem Lehrer der Unterklassen von höheren Schulen bringt es auch mancherlei Gutes, sowohl in der methodischen Abhandlung als in den Beispielen. R. wendet sich gegen die allzugründliche, wortgenaue Vorbereitung des Aufsatzes, mit der ja viel Unfug getrieben wird, wohl auch manchmal noch in unseren Kreisen. Er fordert, daß man die Schüler zu produktiver Tätigkeit anleite, statt sie nur zu reproduktiver zu zwingen. Er ist nicht Fanatiker seiner Lehre, sondern läßt auch Wiedergabe von Erzählungen gelten. Daß dabei die produktive Tätigkeit des Kindes gleich null sei, kann ich ihm nicht zugeben. Natürlich kann des Lehrers Ungeschick viel verderben, aber das muß doch nicht sein. Auch in der Wiedergabe sogenannter Realstoffe aus den verschiedenen Unterrichtsfächern sehe ich etwas Wertvolles im Gegensatz zu Reiff. Erstens hat die Denkübung am Durcharbeiten des Stoffes ihren Wert, zweitens ist die formale Übung nicht zu unterschätzen. Ich lehne auch nicht die Verarbeitung von Gedichten so unbedingt ab wie R. Wenn ich z. B. aus dem Gedichte Johann Nepomuk Vogls 'Das Erkennen' mit Quartanern eine Erzählung herausarbeite 'Mütterleins Freudentag', worin alles auf das Erlebnis der Mutter bezogen wird, so glaube ich, mich nicht an der Poesie zu versündigen.

Digitized by Google

Man soll wie in allen Erziehungs- und Unterrichtsfragen auch beim Aufsatzunterricht nicht Prinzipien reiten, sondern das Gute nehmen, wo man es findet, und seine Sache möglichst wenig ungeschickt machen. Zur Benutzung der Mundart steht R. als Süddeutscher natürlich anders als wir Mitteldeutschen. Bei uns gilt auch der Volksschüler, der hochdeutsch schreibt, noch nicht als Sprachfex (S. 15). Auch Verstöße gegen die Rechtschreibung würde ich im Gegensatze zu R. anstreichen und berichtigen. Man braucht sie ja je nach dem Stande der Klasse nicht zu stark zu bewerten. Er läßt sogar in den abgedruckten Schülerarbeiten, selbst in den Überschriften, die Fehler stehen: S. 79 das klingen des Amboßes; S. 81 entdekt; S. 84 Ich wollte mich schier zu tot lachen.

Die Beispiele teilt er in drei Abschnitte:

1. Allerlei aus Natur und Leben: Momentaufnahmen, Rück- und Ausblicke.

2. Dichterische Produktionen (unter Anleitung des Lehrers gebaute Erzählungen).

3. Eigene Produktionen, von Kindern nach Thema und Ausführung selbst erfunden auf die Anweisung hin, irgend etwas zu schreiben, was sie eben auf dem Herzen haben, Erlebnisse oder Erzählungen.

Einige Aufsatztitel mögen zeigen, wie R. Stoffe zu finden weiß: Heute erfriert man schier. Wenn unsere Kälbchen saugen dürfen. Mutter, der Hannesle hat mir mein Butterbrot genommen. Münchhausen auf der Eisbärenjagd.

Unter demselben Titel bringt R. manchmal mehrere Schüleraufsätze, um zu zeigen, wie viel Freiheit er dabei den Schülern läßt und wie weit er sie anleitet. Das ist dankenswert. Manche der Aufsatzgeschichten verlaufen freilich pointelos wie die Anekdoten von Heinrich Seidels Major. Aber sie entsprechen den Ansprüchen, die eben zu stellen sind. Bei einigen Themen läßt sich natürlich über die Zweckmäßigkeit streiten. So mißfällt mir ein Mädchenaufsatz S. 90 Nr. 72 über die Verulkung eines Kaminfegers und S. 118 Nr. 100 Jungensrüpeleien gegen ein Mädchen. Manche Aufsätze aber empfehle ich wärmstens als Vorbilder, so die Spatzengespräche und die Entstehungssagen für Erle, Vergißmeinnicht usw.

Wer das Büchlein zur Hand nimmt, bekommt zur Anregung und Erquickung auch Bildchen geboten, die freilich weder in ihrer räumlichen Unterbringung noch in ihrem Inhalte immer zu den Geschichtchen passen, aber vielleicht die Phantasie des aufsatzbedürftigen Lehrers zu neuer Produktion anregen können, wie z. B. zu der Münchhausengeschichte, worin erzählt wird, daß der jagdlustige Freiherr auf dem Schlitten über die Schneeebene fährt, das Bild ihn auf Schneeschuhen darstellt.

Wilhelm Becher.

DIE EINHEITSSCHULE

Von Karl Tittel

Die wachsende Zerklüftung des deutschen Volkes in einander widerstrebende Parteien, die stetig zunehmende Verschärfung der Klassengegensätze zu unversöhnlichem Haß bergen sicherlich große Gefahren in sich, die das Herz jedes national empfindenden Deutschen mit schwerer Sorge erfüllen. Warme Anerkennung verdient darum die edle Absicht des Verfassers einer vor kurzem erschienenen Schrift[1]) mit dem Titel 'Deutsche Erziehungspolitik'; er sinnt auf Mittel und Wege, wie diesem Krebsschaden unserer Zeit durch Einwirkung auf die heranwachsende Jugend abzuhelfen sei. Es fragt sich nur, ob seine Absicht auf dem von ihm bezeichneten Wege auch wirklich erreicht wird. In dieser 'Studie zur Sozialreform' preist Dr. Karl Schmidt (S. 34) als das Allheilmittel die 'nationale Einheitsschule', die 'allein (!) den nationalen Gemeingeist in uns Deutschen großzuziehen vermag'. Um die Notwendigkeit dieser Schulreform zu begründen, werden natürlich die bisher bestehenden Formen der höheren Schulen möglichst herabgesetzt, denen (S. 12) 'Systemlosigkeit, die von falschen Wertbegriffen ausgeht', vorgeworfen wird. Gegen eine solche unberechtigte Herabwürdigung hat sich schon L. Weber in diesen Jahrbüchern[2]) mit Recht nachdrücklich verwahrt. Da aber die Wünsche der Männer, die sich nunmehr bereits dreimal in Weimar zu den deutschen Erziehungstagen zusammengefunden haben, im großen und ganzen in dieser Schulform greifbare Gestalt gewinnen dürften, so lohnt es sich wohl, diesen klangvollen Namen, der seine Wirkung auf das große Publikum nicht verfehlen wird, auf seinen Inhalt genauer zu prüfen.[3])

I

Den Grundgedanken dieser Schule der Zukunft hat Schmidt (S. 25) — übrigens nach meinem Geschmack nicht gerade in 'formvollendetem' Deutsch — folgendermaßen 'als Gesetz formuliert': 'Für die dem Alter nach zusammengehörige Jugend sämtlicher Stände ist die Schulgemeinschaft als das im sozialen Interesse grundsätzlich Richtige solange aufrecht zu erhalten, bis das durch die Lebensziele gegebene Bedürfnis nach quantitativer und qualitativer Diffe-

---

[1]) Dr. Karl Schmidt-Jena, Deutsche Erziehungspolitik. Eine Studie zur Sozialreform. Mit einem Anhang: Die deutsche Reformschule. R. Voigtländers Verlag in Leipzig 1906.

[2]) L. Weber, Die Einheitsschule, Neue Jahrb. f. Päd. Jahrg. 1904 S. 124 ff.

[3]) Auch die in R. Voigtländers Verlag erscheinende Monatsschrift 'Neue Bahnen' bewegt sich in derselben Richtung.

Digitized by Google

renzierung der Bildungsinhalte die Abzweigung entsprechender Spezialschulen mit innerer Notwendigkeit begründet.' Darum sollen zunächst zugunsten einer allgemein verbindlichen Volksschule alle 'Standesschulen' fallen; Schmidt versteht darunter nach seiner etwas unübersichtlichen Terminologie alle Vorschulen für Gymnasien, Realgymnasien und Oberrealschulen, z. B. Progymnasien und wie sie alle heißen mögen, wohl auch 'gehobene' oder 'höhere' Bürgerschulen, die wegen höheren Schulgeldes vorzugsweise von Kindern der wohlhabenden Kreise besucht werden. Mit den ersten drei Jahrgängen dieser Elementarschule soll die gemeinsame Unterstufe der höheren Schulen jeder Art (VI und V) zu einem zusammenhängenden Organismus verbunden werden. Dieser fünfjährige Lehrgang soll zur allgemeinen Grundschule gemacht werden, zu deren Besuch die Kinder aller Stände verpflichtet sind. Auch die Mittelstufe (IV—II^b) ist noch für alle Schüler, die sich nicht mit der Volksschule begnügen wollen, gemeinsam. Darum werden hier Naturkunde und moderne Fremdsprachen nach praktischen Gesichtspunkten gelehrt. Erst auf der Oberstufe (II^a—I^a) treten die Haupttypen der Schulen nach der humanistischen und der realistischen Seite entschieden auseinander. Die nationale Einheitsschule erweist sich also als eine nahe Verwandte der deutschen Reformschule[1]), nur ist sie sozusagen noch 'nationaler', denn in der gemeinsamen, rein deutsch gestalteten Unterstufe 'beherrschen Deutsch und technische Fertigkeiten als Zentralstoff Zeit, Kraft und Interesse der Lehrenden wie der Lernenden'. Im Grunde genommen ist die Einheitsschule eine Realschule, auf die teils eine Oberrealschule, teils ein Gymnasium aufgesetzt werden soll. Französisch beginnt jedoch als erste und zunächst einzige Fremdsprache frühestens in Quarta. Über den Zeitpunkt, wann der Lateinunterricht einsetzt, hüllt sich der Verfasser in ein beredtes Schweigen; und Griechisch? — je nun, der Beginn des Griechischen muß nach Obersekunda verschoben werden. Denn da in Untersekunda alle diejenigen, die in das praktische Leben übertreten, eine abgeschlossene Bildung erhalten sollen, so kann ihnen nicht zugemutet werden, sich erst noch eine elementare Kenntnis des Griechischen anzueignen, die sie niemals verwerten können.

Also Griechisch beginnt in Obersekunda! Da wäre ja glücklich der Rekord erreicht. Damit ist aber zugleich der ganze schöne Plan der Einheitsschule gerichtet, wenigstens für jeden Freund des Gymnasiums. Denn mit Griechisch steht und fällt das Gymnasium, daran läßt sich nicht deuteln. Daß es in drei Jahren nicht möglich ist, in das Verständnis der griechischen Literaturdenkmäler einzudringen, ohne sich vorher die unentbehrlichen Sprachkenntnisse angeeignet zu haben, das dürfte wohl für jeden feststehen, der sich durch eigene Erfahrung darüber ein Urteil hat bilden können. Wenn es wahr wäre, daß man auch ohne griechische Sprachkenntnisse die hellenische Kultur verstehen

---

[1]) In dem Anhang gibt Schmidt einen Überblick über den Aufbau der deutschen Reformschule nach Altonaer oder Frankfurter System und betrachtet von seinem Standpunkte Wesen und Wirkung dieser Reform nach der pädagogischen und sozialen Seite.

Digitized by Google

könnte, warum soll man nicht ebensogut in die Eigenart des französischen Geistes ohne Sprachunterricht einzudringen im stande sein? Denn was dem Französischen recht ist, ist doch wohl dem Griechischen billig. Auch das Latein spielt in der Einheitsschule eine recht fragwürdige Rolle. In der Reformschule nach Altonaer System setzt der Lateinunterricht wenigstens noch als Hauptfach in Untertertia ein, nach Schmidts Plan erfährt das Latein in der gemeinsamen Mittelstufe (IV—II^{b}) nur eine 'vorbereitende Behandlung'. In welcher Klasse Latein beginnt, wird nirgends angegeben. Das ist gewiß kein Zufall: im Grunde genommen ist in einer realistischen Schule, in der moderne Fremdsprachen nach praktischen Gesichtspunkten den Lehrplan bestimmen, kein Raum für intensiven Lateinbetrieb. Nicht genug damit, daß die griechische Formenlehre erst in Obersekunda beginnen kann, auch der Lehrer des Lateinischen wird sich auf der Oberstufe in Zukunft noch mit elementaren Regeln abgeben müssen, die den Obersekundanern des Gymnasiums von heute längst in Fleisch und Blut übergegangen sind. Man traut seinen Augen nicht, wenn man dennoch die Behauptung (S. 14) liest, daß trotz dieser starken Beschränkung des altsprachlichen Unterrichts die gymnasiale Oberstufe 'eine Steigerung der Leistungsfähigkeit erfahren wird'. Denn 'was der Sextaner nur in mechanischer Aneignung mit unverhältnismäßigem Zeitaufwand erarbeitet, leistet der gereifte Zögling . . . in einem Bruchteil der Zeit vollkommener'. Das ist doch nur insoweit richtig, als der Bruchteil der Zeit nicht auf ein Minimum verringert wird, in dem überhaupt nichts Ordentliches geleistet werden kann. Und das ist bei diesem Lehrplan der Einheitsschule der Fall. Nach jenem Grundsatz müßte der Anfang des französischen Unterrichts folgerichtig noch weiter nach oben geschoben werden. Oder hat etwa der Quartaner ein gereiftes Verständnis für die mannigfachen Schwierigkeiten der französischen Aussprache, für die zahllosen Willkürlichkeiten der Orthographie, für die vielfachen Besonderheiten der unregelmäßigen Verba? Man sollte erwarten, daß die Reformer die Grundsätze, die sie den Vertretern der humanistischen Bildung so warm empfehlen, zuerst bei ihren eigenen Schulschöpfungen anwenden.

Wie wird es nun auf der Einheitsschule mit der sprachlich-logischen Schulung stehen? Davon wollen zwar die stürmischen Reformer, die nach L. Gurlitts Vorschlag das Kind unbedenklich mit dem Bade ausschütten, überhaupt nichts wissen. 'Was z. B. ein grammatisches Objekt ist, ist uns völlig gleichgültig', so schallt es von dieser Seite. Zu diesem äußersten Flügel der Neuerer gehört jedoch Schmidt anscheinend nicht. Von der Notwendigkeit, das Verständnis für Sprachformen und Satzbau gründlich auszubilden, ist auch er überzeugt. Daß die vielgepriesene 'neue' Methode des modernen Sprachunterrichts diesen Dienst nicht leistet und nicht leisten kann, diese Erkenntnis bricht sich mehr und mehr Bahn. Schon mahnen da und dort Stimmen immer entschiedener zur Umkehr. Deutsch allein tut es auch nicht. Das beweisen diejenigen Schüler, die heutzutage nach vierjährigem Besuche der Volksschule auf das Gymnasium übergehen. Selbst die besten unter den neuaufgenommenen Sextanern — es pflegen nicht die schlechtesten zusammenzukommen — sind

Digitized by Google

weit entfernt von einem wirklichen Verständnis der Sprachformen und des Satzbaues. Dieser Mangel stellt sich sogleich in den ersten Lateinstunden heraus, sobald sie im Deutschen Subjekt und Objekt, Aktivum und Passivum oder gar die einzelnen Pronomina unterscheiden sollen, z. B. die verschiedenen Bedeutungen des Pronomens 'ihr'. Wer später von realistischen Schulen auf das Gymnasium übergeht, pflegt denselben Mangel an sprachgesetzlichem Verständnis zu zeigen. Die Feststellung dieser Tatsache enthält wahrhaftig keinen Vorwurf für den Volksschulunterricht, dessen Leistungen in den ersten Schuljahren alle Anerkennung verdienen. Einen klaren Einblick in die eigene Sprache erhält man eben erst, wenn man eine fremde Sprache treibt. Nirgends werden im Verständnis der deutschen Sprachformen so beträchtliche Fortschritte gemacht als in den Lateinstunden der Sexta. Darum schreitet der lateinische Elementarunterricht scheinbar so langsam vorwärts, weil bei jedem neuen Begriff erst die Grundlagen in der Muttersprache gelegt werden müssen, ehe an die Übersetzung in die fremde Sprache gedacht werden kann.

Man gestatte, daß an dieser Stelle ein Erlebnis eingeschaltet wird, das für den wahren Sachverhalt typisch ist. In eine lateinlose Realschule, in der Deutsch nach der Forderung der Reformer mit vielen Stunden 'im Mittelpunkte des Unterrichts steht', kommt eines Tages der zuständige Schulinspektor, um sich vom Stande des deutschen Unterrichts in Quarta zu überzeugen. Zur besseren Kontrolle fragt er die Schüler selbst ab, und zwar prüft er das Kapitel 'Deutsche Pronomina', das einige Monate vorher behandelt worden war. Es ging schlecht, den Genetiv des Relativpronomens 'dessen' konnten nur wenige angeben, und bei der Unterscheidung des Relativpronomens 'was' vom gleichlautenden Fragepronomen versagte die Klasse. Nur ein Schüler stach von den anderen vorteilhaft ab; er bestimmte die Pronomina mit großer Sicherheit. 'Es ist doch wenigstens einer, der über die unbestimmten Fürwörter Bescheid weiß', sagte schließlich der Schulrat rühmend zu ihm. Dieser Retter in der Not war — ein ehemaliger Gymnasiast, der wegen mangelnder Begabung ein Jahr vorher auf die Realschule übergegangen war.

Solche Erfahrungen sind keine vereinzelten Ausnahmen, das wird selbst von seiten der Realschullehrer bestätigt. Der Schüler, der nach wenigen Jahren das Gymnasium wieder verlassen muß, hat also mit nichten den Hauptteil seiner Zeit und Kraft auf die unbrauchbaren Fragmente einer toten Sprache verwendet, wie Schmidt (S. 13) behauptet, einen oft gegen das Gymnasium erhobenen Vorwurf wiederholend. Der verunglückte Gymnasiast hat zum mindesten dasselbe aus der deutschen Grammatik gelernt, was die lateinlosen Schulen in ihren zahlreichen deutschen Stunden lehren. Dazu kommt, daß selbst schwachbefähigte Sextaner in der deutschen Rechtschreibung meist recht gute Leistungen aufzuweisen haben, Leistungen, die schon öfter die Verwunderung der Lehrer an der Volksschule erregt haben. Des Rätsels Lösung ist einfach genug: der beständige Zwang, einander ähnelnde lateinische Wortformen und Endungen genau zu bestimmen, schärft das Auge für kleine Unterschiede der Wortbilder. Das sind doch gewiß 'praktische Kenntnisse fürs Leben', die

Digitized by Google

sich die Opfer der von Schmidt so hart gescholtenen 'Systemlosigkeit' auf dem Gymnasium erwerben. Es ist demnach ein Irrtum, wenn Schmidt (S. 9) durch mechanische Addition der Stundenzahlen bewiesen zu haben glaubt, daß die Berücksichtigung, die das Deutsche im Vergleich zu den fremden Sprachen bei allen drei Formen der höheren Schulen findet, einer 'geistigen Auswanderung' gleichkommt.[1]) Da aber dieser Fehler immer wieder gemacht wird, namentlich von seiten der Eltern, so könnte man den Laien folgende Konzession machen: Auf dem Lehrplan der Sexta und Quinta bezeichne man statt der bisher üblichen Stundenverteilung (9 Stunden Latein, 4 Deutsch) in Zukunft die Lateinstunden, in denen die Grundbegriffe der deutschen Grammatik erklärt und eingeprägt werden, lieber als deutsche Stunden, da derselbe Lehrstoff in der nationalen Einheitsschule im deutschen Unterricht behandelt werden würde. Man möchte fast wünschen, daß der Unterricht in den öffentlichen Schulen wirklich öffentlich werde, etwa wie eine Gerichtsverhandlung, bei der sich jeder ein Urteil bilden kann. Zu verbergen hat das Gymnasium wahrlich nichts. Dann würde es jedem unparteiisch urteilenden Beobachter offenbar werden, daß in den vielgeschmähten 9 Lateinstunden der Sexta und Quinta auch Deutsch getrieben wird, viel Deutsch, mehr Deutsch, als die meisten ahnen.

Aber 'der formvollendete Gebrauch der Muttersprache' wird allein durch den deutschen Unterricht erreicht, so erklären zuversichtlich die Reformer, meist mit einem sehnsüchtigen Seitenblick auf die sprachgewandten Franzosen. Daß bei der Übersetzung aus fremden Sprachen unaufhörlich der richtige deutsche Ausdruck gesucht werden muß, wird dabei regelmäßig übersehen. Das feine Gefühl der Romanen für formale Schönheit dürfte jedoch weniger in der Art und Weise ihres Sprachunterrichts, als vielmehr in ihren natürlichen Anlagen überhaupt seinen Grund haben. Geht nicht durch die gesamte bildende Kunst derselbe in der Eigenart der Nationen begründete Unterschied? Bei den Romanen die im wesentlichen auf die Schönheit der Form gerichtete Eleganz, bei den Germanen neben aller Innigkeit des Gemütes eine herbe Strenge des Ausdrucks. Nirgends kann man heutzutage diesen wesentlichen Unterschied der Nationen besser beobachten, als wenn man im Sommer von den Alpen südwärts nach Italien zieht. Am Südfuß der Alpen sitzen die Italiener in der Sommerfrische, tadellos frisiert, in riesigen Koffern ihre auserlesene Toilette mit sich führend. Nur selten wagt der Romane den beschwerlichen Aufstieg in die kulturlose Gebirgswelt, die ihm im Grunde genommen ebenso zuwider ist, wie den alten Römern die Wälder und Sümpfe Germaniens. Am Nordrand Italiens aber wimmelt es auf allen Gipfeln und Graten von germanischen Gestalten, mit Rucksack und Bergstock, in wetterfester Kleidung und mit

[1]) Mit welchem Rechte Schmidt außerdem die Stunden für 'Geschichtserzählungen' in Sexta und Quinta, in denen doch vielfach auch Bilder aus der deutschen Vergangenheit vorgeführt werden, von den 'nationalen' Stunden abzieht, ist schwer einzusehen. Übrigens entfallen auch bei Schmidts Unterrichtsplan eines vierjährigen Mittelschulkursus (S. 30) auf 21 deutsche — 32 fremdsprachliche Stunden. Ist das 'Auslandskultus' oder nicht?

Digitized by Google

struppigem Bart.[1]) Ist es ein Wunder, wenn der Romane feingekräuselte Worte zierlich zu setzen versteht, während der urwüchsige Nachbar im Norden oft in unartikulierten Lauten seiner innigen Freude an der schönen Gotteswelt Ausdruck gibt! Die formvollendete Eleganz wird man dem Deutschen nicht aufpfropfen können, auch wenn man ihm noch so viele deutsche Stunden gibt, man müßte denn sein innerstes Wesen verändern. Damit soll wahrhaftig nicht einem formlosen Barbarentum das Wort geredet werden. Aber die urwüchsige Frische, das ist die starke Wurzel unserer Kraft, in alter und in neuer Zeit, und die soll man nicht schelten.

Ein Punkt muß schließlich noch nachdrücklich hervorgehoben werden, weil Schmidt (S. 45) darauf besonderen Wert legt: Die an Reformschulen gesammelten Erfahrungen sollen angeblich unwiderleglich (!) beweisen, daß 'der Enderfolg des altsprachlichen Unterrichts unter der zeitlichen Hinausschiebung nicht leidet'. Hier ist wohl der Wunsch der Vater des Gedankens gewesen. Wer freilich nur die Reformer als 'führende' Pädagogen betrachtet, kann leicht zu diesem Glauben kommen. Es hat doch wahrlich an entschiedenem Widerspruch nicht gefehlt.[2]) Wie kann da Schmidt von dem 'übereinstimmenden Zugeständnis sämtlicher Reformgegner' sprechen? Und selbst wenn am Reformgymnasium in jeder Beziehung dieselben Ergebnisse wie am humanistischen Gymnasium erzielt worden wären — das quantitative Zurückbleiben der Lektüre hinter dem üblichen Maß spricht dagegen —, so wäre damit noch lange nicht bewiesen, daß die humanistische Oberstufe, die Schmidt auf die realistische Einheitsschule unorganisch aufpfropfen will, im altsprachlichen Unterricht dasselbe leistet wie das bestehende Gymnasium. Nein, so geht es nicht. Wenn eine Erkenntnis in dem jahrelangen Kampfe um die Schulreform sich durchgesetzt hat, so ist es diese: bei der unendlichen Vielseitigkeit des modernen Lebens dürfen nicht alle Bildungswerte, deren Besitz an sich wünschenswert ist, auf ein und denselben Schüler gehäuft werden, wenn dieser nicht unter der allzu schweren Bürde zusammenbrechen soll. Darum ist der Weg für alle drei Schularten freigegeben worden, damit sich jede frei in ihrer Eigenart entwickeln kann. Kaum hat man erleichtert ein wenig aufgeatmet, da schweißt ein Reformer die eben erst getrennten realistischen und humanistischen Lehrgegenstände wieder zu einer Einheit zusammen und nennt das (S. 12) 'innere Geschlossenheit eines Systems'. Das müssen die Vertreter des Gymnasiums ablehnen. Ob für die Oberrealschule der Unterbau der Einheitsschule geeignet ist, kann ich nicht beurteilen. Der Urheber dieser neuesten Reform sollte sich

[1]) Als unter Dörpfelds Führung sich einst eine Gesellschaft Archäologen aus aller Herren Länder am Fuße von Akrokorinth zusammengefunden hatte, kletterten die Deutschen zu Fuß zur hochragenden Feste empor, die Amerikaner trieben erbarmungslos ihre Reittiere den steilen Weg hinan, die eleganten Franzosen — blieben unten, Zigaretten schmauchend und liebenswürdige Worte mit den Damen tauschend.

[2]) Die nicht immer erfreulichen Akten über die Bewegung zugunsten der Reformschulen hat P. Cauer in diesen Jahrbüchern Jahrg. 1905 S. 361—372 unter dem Titel 'Die Art der Verbreitung des Reformgymnasiums' vorgelegt.

Digitized by Google

nicht wundern, daß gerade von humanistischer Seite entschiedener Widerspruch erhoben wird. Seine bis zur Untersekunda durch und durch realistische Anstalt bedroht das humanistische Gymnasium in seinem innersten Kern. Das muß um so nachdrücklicher festgestellt werden, als Schmidt selbst die Absicht hat, 'das dauernd Wertvolle an der Idee des humanistischen Gymnasiums gerade auf diesem Wege gegen die zunehmende Verkennung zu sichern'. Vor solchen Neuerungen, die sein innerstes Wesen verändern, möge das Gymnasium in Zukunft bewahrt bleiben.

II

Doch es wäre ungerecht gegen den Schöpfer der Einheitsschule, wollte man nicht nach den idealen Beweggründen fragen, die ihn zu dieser Schulform veranlaßt haben. Er hofft durch gemeinsame Schulbildung in dem deutschen Volke den 'nationalen Gemeingeist großzuziehen'. Wenn die nationale Einheitsschule diese Aufgabe wirklich erfüllte, so müßte man sie trotz allem einführen; denn schließlich ist das Gymnasium nicht Selbstzweck. Betrachten wir also diese Reform von der sozialen Seite. Es ist für einen Gymnasiallehrer schwer, darüber ein sachverständiges Urteil abzugeben, da er den Unterricht an der Volksschule nicht aus eigener Erfahrung kennt. Insofern ist es ein Übelstand im Schulwesen, daß viele Lehrer ihre ganze Lebenszeit hindurch an derselben Anstalt tätig sind. Sie sitzen gleichsam auf einer Insel; selten oder niemals besuchen sie die Nachbarinseln. Was Wunder, wenn sich der Gesichtskreis verengt, wenn der eine seine Heimatinsel als die allerschönste betrachtet, während der andere sich vielleicht in Sehnsucht nach der unerreichbaren Ferne verzehrt. Wie anders bei anderen Berufen! Der Jurist lernt während seiner Wirksamkeit die mannigfaltigen Zweige des Justizwesens kennen. Wer aber im Schuldienst nicht durch einen Zufall während seiner Probezeit an verschiedene Schulgattungen verschlagen wird, der bleibt Zeit seines Lebens an derselben Schule. Nicht zum Vorteil der Sache! Vielleicht würden die Gegensätze in dem lebhaften Schulstreit sich mildern, wenn die Gegner erst einmal die Eigenart der bekämpften Schule kennen lernen und würdigen könnten, und zwar durch eigene Tätigkeit von längerer Dauer, da wenige Stunden dem Hospitierenden kein zuverlässiges Bild geben. Es würde z. B. äußerst wertvoll sein, die Leistungen im Deutschen an den verschiedenen Schulen durch eigene Aufsatzkorrekturen vergleichen zu können. Es kann darum im folgenden nur mit großen Bedenken der Versuch gemacht werden, Schmidts Vorschläge über gemeinsame Jugenderziehung nach den Erfahrungen zu beurteilen, die in den untersten Klassen des Gymnasiums gesammelt worden sind.

Zunächst eine pädagogische Erwägung. Schmidt weist selbst (S. 22) auf die Tatsache hin, daß der Fortschritt im Deutschen durch die Gemeinschaft mit 'sprachunreifen' Kindern der ärmeren Kreise gehemmt wird. Gegen dieses wichtige Argument aller Gegner der allgemeinen Volksschule macht es sich Schmidt ziemlich bequem: er schiebt einfach die 'schulunreif Befundenen' in Spezialklassen einer Vorschule ab, und zwar vor Beginn des ersten Jahres-

Digitized by Google

kursus. Man stelle sich eine Aufnahmeprüfung der schüchternen Kleinen vor, die noch niemals einem Lehrer gegenübergestanden haben. Wird da nicht sein Heulen und Zähneklappen? Nach welchem Maßstabe soll die geistige Reife für die Volksschule bei einer so großen Zahl bestimmt werden? Eine recht unerwünschte Folge würde außerdem sein, daß ehrgeizige Mütter den zarten Geist ihrer Kinder frühzeitig überanstrengen würden, um bei dem Debüt ihrer Sprößlinge glänzen zu können. Pflegt doch auch die Aufnahmeprüfung für die höheren Schulen ein recht ungenaues Bild von den geistigen Fähigkeiten der Knaben zu geben. Wie, wenn es nun gerade die Kinder der untersten Schichten — wie zu erwarten ist — sein sollten, die nicht die nötige Reife aufweisen? Da hätten wir ja wieder die 'Standesschule', die Schmidt eben beseitigt zu haben glaubt. Ferner kann ein einjähriger Vorkursus unmöglich alle Lücken der Familie ausfüllen. Wenigstens zeigen auf den höheren Schulen diejenigen Schüler, die aus ungebildeten Familien stammen, trotz eines vierjährigen Volksschulunterrichts eine auffällige Beschränktheit des Wortschatzes, die sich manchmal bis in die oberen Klassen hinein verfolgen läßt. Solchen Kindern pflegen in Sexta Ausdrücke wie 'Gemahlin, Herold, hehr, siech, bergen, argwöhnen' vollständig unbekannt zu sein.

Schließlich muß aber noch ein soziales Bedenken geltend gemacht werden. Durch den Verkehr mit Kindern wohlhabender Eltern werden schon in früher Jugend Ansprüche geweckt, die das Leben niemals befriedigen kann. Schon jetzt verhütet mancher verständige Vater, daß seine Kinder durch Schulkameraden den Luxus reicher Familien kennen lernen. Wie oft klagen mit Gütern reichgesegnete Eltern, daß die Klassengenossen ihres Sohnes nicht in ihr Haus kommen, obwohl es stets Schokolade, Kuchen und Schlagsahne gibt. Erst wenn der Rat befolgt wird, nur einen bescheidenen Imbiß und auch diesen nicht regelmäßig zu bieten, stellen sich einige Schulfreunde ein. Mancher in bescheidenen Verhältnissen lebende Vater verweigert freilich auch dann noch seine Erlaubnis, und er hat seinen guten Grund dazu. Werden aber alle Eltern so verständig sein? Wird nicht Begehrlichkeit, Neid und Unzufriedenheit durch den Reichtum erst recht geweckt werden? Werden nicht gerade dadurch die sozialen Gegensätze verschärft?

Die Bedenken gegen die gemeinsame Volksschule sind also durchaus nicht so unbegründet, als es nach Schmidts Darstellung erscheinen könnte. Vor allen Dingen kann man wohl mit Recht bezweifeln, ob die flüchtigen Eindrücke in den wenigen Jahren des gemeinsamen Unterrichts genügen werden, um die Schüler für das ganze Leben mit sozialem 'Gemeingeist' zu erfüllen. Nun verweist allerdings Schmidt auf die günstigen Erfahrungen, die Bayern mit seiner allgemeinen Volksschule macht. In Würzburg und in München z. B. besuchen die Sprößlinge der Geburts- und Beamtenaristokratie dieselben Klassen wie 'die Kinder des ärmsten Tagelöhners'. Und doch beweist das recht wenig! Das Wort des Münchener Stadtschulrates Kerschensteiner in Ehren! Anderwärts kann man aber die Erfahrung machen, daß sich die Kinder der besseren Stände schon in der Schule von den anderen sondern und nur mit ihresgleichen

Digitized by Google

verkehren. Der Lehrer muß bisweilen seine ganze Autorität aufbieten, um die soziale Mischung aufrecht zu erhalten. Sonst schließt sich die 'Aristokratie' der Klasse zu einem Ring zusammen. Ebenso veranstalten in den oberen Klassen die Söhne der Patrizier allerlei Festlichkeiten mit und ohne Damen, an denen ihre ärmeren Klassengenossen schon deshalb nicht teilnehmen, weil der Vater das nötige Geld nicht aufbringen kann oder will. Der Stand der Familie erweist sich eben stärker als die Wirkung der gemeinsamen Erziehung. Ein starkes Mißtrauen an der nachhaltigen Wirkung des von Schmidt empfohlenen Allheilmittels wird also durchaus berechtigt sein. Damit entfällt aber die Notwendigkeit, die bestehenden Schulformen überall zugunsten der Einheitsschule abzuschaffen. Es ist ein idealer Gedanke, der in der rauhen Wirklichkeit sich als trügerische Hoffnung erweisen dürfte. Oder steht etwa Bayern an Nationalgefühl allen deutschen Volksgenossen voran? Sind etwa in den 'fortgeschritteneren' auswärtigen Staaten, in Amerika, Frankreich, Österreich die sozialen Gegensätze nicht vorhanden?

Es ist darum auch nicht richtig, wenn Schmidt die Spaltung in Gymnasien und Realanstalten für die Ursache der Zerklüftung im deutschen Volksleben erklärt. Wo erkennen sich, so darf man fragen, die humanistisch und die realistisch Gebildeten gegenseitig im Leben die Ebenbürtigkeit ab? Etwa auf der Geschworenenbank, im Wahlverein, im Lehrerkollegium oder wo sonst Männer verschiedener Bildung zusammenwirken? Würde man sich nicht einfach lächerlich machen, wenn man erst nach dem Abgangszeugnis fragen wollte? Nein, Herkunft und Besitz, Stellung und Beruf, weltmännische Manieren und persönliche Tüchtigkeit bestimmen den Stand in der menschlichen Gesellschaft, und daran wird auch Schmidts Einheitsschule nichts ändern. Ich fürchte, der jüngste Leutnant wird immer mehr gelten als der gelehrte, aber schüchterne Hauslehrer, auch wenn beide dieselbe Vorbildung genossen haben. Fühlt sich nicht die Frau Kommerzienrat hoch erhaben über der Arbeiterfrau? Und doch haben beide vielleicht dieselbe Schule besucht. Die gemeinsame Vorbildung ist keineswegs im stande, die Menschen dauernd in demselben Sinne zu beeinflussen.

Wie steht es nun mit dem Vorwurf, den Schmidt (S. 16) gegen die 'Standesschulen' erhebt? Ist wirklich 'der Zutritt zu den höheren und höchsten Bildungsgelegenheiten ein unnahbares Erbrecht der Besitzenden'? Man sehe doch einmal die Schülerverzeichnisse der höheren Schulen durch, in denen der Stand des Vaters angegeben ist. Wieviel Subalternbeamte, kleine Gewerbtreibende und Handwerker sind darunter! Die Gesuche um Freistellen gewähren einen lehrreichen Einblick in die Vermögensverhältnisse der Eltern. Oft übersteigt das Jahreseinkommen die Summe von 2000 Mk. nur um wenige Hunderte. Man staunt über die geringen Mittel, mit denen mancher opferwillige Vater seinem Sohne den Weg zu den höchsten Bildungsgelegenheiten erschließt. Arbeitersöhne sind freilich selten unter den Zöglingen der höheren Schulen. Die Kinder der ärmsten Klassen müssen eben so bald als möglich selbst ihr Brot verdienen. Das ist vielleicht ein wunder Punkt unserer Schul-

Digitized by Google

einrichtungen, daß dem gänzlich mittellosen Talent aus den Arbeiterkreisen, wie Schmidt (S. 17) hervorhebt, die Möglichkeit fehlt, rechtzeitig den Befähigungsnachweis zu erbringen. Doch könnte diesem Übelstande mit Leichtigkeit abgeholfen werden, auch ohne daß darum die Einheitsschule eingeführt werden müßte. Die Lehrer der Volksschule könnten besonders fähige Köpfe aus den Kindern der ärmeren Volksschichten auswählen, damit ihnen der Weg zu höherer Bildung erschlossen wird, nötigenfalls auf Kosten der Gemeinde oder des Staates. Es dürften jedoch wirklich nur die hervorragendsten Geister auserlesen werden, bei denen Aussicht vorhanden ist, daß sie sich dieser Wohltat dauernd würdig erweisen. Für die Familie des Auserwählten wird diese Bevorzugung freilich ein Danaergeschenk sein: Selbstüberhebung über die einfacheren Eltern, Streit mit den minder glücklichen Geschwistern pflegen schon jetzt in ähnlichen Fällen nur allzu oft die Folge zu sein. Außerdem müßte man sich auch auf große Enttäuschungen gefaßt machen. Der Sohn eines Parteigewaltigen der Sozialdemokratie hat sich trotz gemeinsamer Erziehung mit den Söhnen der 'besitzenden' Klassen auf dem Gymnasium zu einem stürmischen Anhänger der Umsturzpartei entwickelt, obwohl aus demselben Jahrgange staatstreue Männer von bewährter Gesinnung hervorgegangen sind. Die große Zahl der 'Akademiker' in der sozialdemokratischen Partei spricht eine beredte Sprache. Auch der freie Zutritt zur Universität, wie ihn Schmidt wünscht, wird keineswegs verhindern können, daß sich die 'Tüchtigkeit' an die Spitze der Massen setzt, um sie im Kampfe gegen andere Stände anzuführen.

Daß das Gymnasium keine Standesschule ist, die nur den 'Besitzenden' offen steht, beweist vor allen Dingen die Tatsache, daß es fast nur den begabteren Schülern gelingt, in die oberen Klassen aufzurücken. Kaum die Hälfte derjenigen, die nach Sexta aufgenommen werden, erreichen das Ziel in neun Jahren, die anderen verlieren sich auf des Weges Mitte. Daß eine schwere Schule vom sozialen Standpunkte aus betrachtet die einzige gerechte Schule ist, das wollen natürlich die am wenigsten einsehen, die höheren Ansprüchen nicht genügen können. Wer jahrelang die undankbare Aufgabe erfüllt, unparteiisch diese Auslese vorzunehmen, der weiß, wie häufig gerade diejenigen Eltern davon betroffen werden, die es 'dazu haben', daß ihr Sohn 'etwas Besseres' wird. Ich habe seit Jahren die Durchschnittszensuren, die den Leipziger Bürgerschülern nach vierjährigem Volksschulunterricht erteilt worden sind, mit den späteren Leistungen derselben Schüler auf dem Gymnasium verglichen. Das Ergebnis ist folgendes: diejenigen, die von der Bürgerschule die Zensur III^a oder schlechter erhalten haben, verfallen rettungslos dem Schicksale, schon im ersten Gymnasialjahre sitzen zu bleiben, und müssen über kurz oder lang abgehen. Die Schüler mit II^b gehören von Anfang an zur schlechteren Hälfte der Klasse. Durch ausgiebige Nachhilfe gelingt es zwar bisweilen, sie durch die untersten Klassen vorwärtszuschieben. Die meisten bleiben mindestens einmal sitzen und müssen mit wenigen Ausnahmen später doch abgehen, da sie zwei Jahre später wieder zu den schlechtesten Schülern gehören. Ein wenig glücklicher sind diejenigen, die eine II mitgebracht haben. Nur die Tüchtigeren, die von der

Digitized by Google

Bürgerschule als Durchschnittszensur I, I^b und II^a erhalten haben, können auf Erfolg rechnen. Doch pflegen auch von diesen besonders frühreife Kinder aus 'guter Familie', bei denen in den ersten Schuljahren mit ausdauernder Sorgfalt nachgeholfen worden ist, sich nicht auf der Höhe zu halten, sobald eine größere Schärfe des Denkens, z. B. bei der Unterscheidung von *se* und *eum*, gefordert wird. Nach meinen Erfahrungen stimmt also das Urteil des Gymnasiums — entgegen der weitverbreiteten Ansicht — fast genau mit dem der Volkschule überein. Die Schichtung der Schüler ist dieselbe, nur der Maßstab ist natürlich viel strenger. Was dort noch mittelgut ist, ist hier schlecht und wird zum großen Teile ausgemerzt.[1]) Die Auslese, die notwendigerweise getroffen werden muß, vollzieht sich also nach dem gerechtesten aller Grundsätze, nach der persönlichen Tüchtigkeit, ohne Ansehung des Standes der Eltern. Man tut demnach dem Gymnasium sicherlich unrecht, wenn man ihm vorwirft, daß es eine 'Standesschule' sei.

Freilich sollten die höheren Schulen, die allen Ständen offenstehen, schon bei der Aufnahme ihrer Zöglinge strenger als bisher verfahren, selbst auf die Gefahr hin, daß deren Zahl etwas zusammenschmilzt. Wieviel getäuschte Hoffnungen, wieviel Kosten könnten den Eltern, wieviel Tränen manchem braven Jungen erspart werden, wenn er von vornherein von der höheren Schule ausgeschlossen worden wäre. Der erste Kummer wäre geringer als der zweite. Vielleicht könnten die Eltern mittelmäßig begabter Schüler schon von seiten der Volksschule darüber aufgeklärt werden, daß ihre Söhne höchstens in einem sechsjährigen Realschulkursus Aussicht auf Erfolg haben. Die meisten Eltern haben nur sehr unklare Vorstellungen von der Eigenart der verschiedenen Schulen. Wenn die Knaben in den höheren Schulen einmal aufgenommen sind, so pflegen die Eltern gegen das Argument, daß sie ihren Kindern durch ihr Festhalten an der einmal gewählten Schule die ganze Jugend vergällen, durchaus unzugänglich zu sein. Hier hilft nur harter Zwang. Die Kinder büßen in den meisten Fällen die Fehler der ehrgeizigen Eltern in der Wahl der Schule. Wer aber dem begründeten Gutachten eines Fachmannes kein Gewicht beilegt und dann herbe Enttäuschungen erfährt, der hat kein Recht, sich zu beschweren oder gar zu verlangen, daß die Forderungen der höheren Schulen sich nach den Fähigkeiten schwach begabter Kinder richten sollen.

Gerade derjenige, der vom sozialen Standpunkte aus Gerechtigkeit walten lassen will, muß für eine schwere Schule eintreten, damit unfähigen Kindern aus den besitzenden Kreisen der Zugang zu leitenden Stellungen verschlossen wird. Eine leichte Schule ist ein nationales Unglück. Das hat vor kurzem

---

[1]) Diese Beobachtungen werden durch die sorgfältig geführten Tabellen meines Freundes Dr. Joh. Lamer, der seit längerer Zeit die Zensuren der Leipziger Bürgerschüler mit den späteren Zensuren derselben Schüler an einem Leipziger Gymnasium vergleicht, in jeder Beziehung bestätigt. Es lohnte sich gewiß der Mühe, auch anderwärts zuverlässige Beobachtungen über das Verhältnis der Volksschulzensuren zu denen der höheren Schulen anzustellen, da die Ansicht weit verbreitet ist, daß das Urteil der Volksschule keinen Anhalt für die späteren Leistungen auf der höheren Schule geben könne.

Digitized by Google

Th. Zielinski den Petersburger Abiturienten höherer Schulen mit beredten Worten verkündet.[1]) Eben weil in Rußland die sozialen Gegensätze am weitesten auseinanderklaffen, darum braucht es eine schwere Schule, und das Gymnasium hat den Vorzug, eine schwere Schule zu sein, so predigt jener geistvolle Sozialpolitiker. Zweifellos ist eine strenge Auslese hart für das Individuum, sie wird von den besitzenden Klassen, die sich mit ihrem Reichtum alle Annehmlichkeiten des Lebens erkaufen können, besonders drückend empfunden. Aber das Recht der Allgemeinheit steht höher als das Recht der einzelnen Persönlichkeit. Es ist gewiß kein Zufall, daß zu einer Zeit, in der das Individuum gegenüber Staat und Gesellschaft, Gesetz und Sitte sich rücksichtslos auszuleben trachtet, immer wieder der Ruf ertönt, die Anforderungen der Schule sollten auf ein Minimum herabgesetzt werden. Darauf antwortet Zielinski, der begeisterte Freund seines Vaterlandes (S. 117): 'Nun stellen Sie sich vor, daß diese Idee der leichten Schule verwirklicht wäre. Die Inschrift «Dem Fleiß und der Begabung» ist endgültig von den Schultüren abgerissen und durch die Inschrift ersetzt: «Willkommen — allen ist das Diplom gesichert!»' Was wird die Folge sein? Jawohl, willkommen! Die Schule kann nur fünfzig aufnehmen, und fünfhundert wollen aufgenommen sein ... Oder glauben Sie etwa, daß ihrer nicht so viele sein werden? Wir haben doch schon jetzt, wo die Schwierigkeit des Schulkursus viele abschreckt, doppelt und dreifach mehr Anmeldungen als Vakanzen; was werden wir erst erleben, wenn die Leichtigkeit des Kursus und die Gesichertheit des Diploms ein weiteres Lockmittel sein werden? ... Sie dürfen um Gottes willen keine leichte Schule fordern oder einführen: eine leichte Schule ist ein soziales Verbrechen.'

Wie steht es nun mit Schmidts Einheitsschule? Ist sie schwer oder leicht? Davon, daß sie schwer sein soll, steht in der Schrift kein Wort. Im Gegenteil, die neue Schulform ist ausgesprochenermaßen auf diejenigen Schüler berechnet, die den heutigen Anforderungen der höheren Schulen nicht genügen können, also für 'mittelgut' und darunter. Wie werden sich aus der Unterstufe, die nach Schmidts Vorschlag von allen Kindern besucht werden muß, die Schüler in die Mittelstufe drängen! Nach welchen Gesichtspunkten soll hier gesichtet werden? Überhaupt nicht; denn es sollen alle eine abgeschlossene Bildung erlangen. Also soll die Auslese erst auf der Oberstufe beginnen? Wie soll man den Eltern klar machen, daß ihre Söhne für die Oberstufe ungeeignet sind, wenn man strengere Anforderungen überhaupt nicht gestellt hat? Denn Eltern pflegen ihre Kinder bei weitem zu überschätzen. Die Folge wird sein, daß auch die Oberstufe von schwachbegabten Schülern überfüllt ist, die durch ihre Schwerfälligkeit den Unterricht zum Schaden der besseren aufhalten, bis jene ausgeschieden werden. Oder sollen sie etwa nicht ausgeschieden werden? Dann kann sich binnen weniger Jahre die menschliche Gesellschaft vor gelehrtem

[1]) Vgl. Th. Zielinski, Die Antike und wir. Übers. v. E. Schoeler. Sehr beachtenswert für die Reform der Mittelschule ist seine zwingende Beweisführung, daß eine schwere Schule eine soziale Notwendigkeit ist (S. 115—119).

Digitized by Google

Proletariat nicht retten, und das wäre gewiß das größte soziale Unglück! Dabei muß man sich rechtzeitig klar machen, daß die Konkurrenz noch schärfer werden muß als bisher, wenn nach Schmidts Vorschlag die 'mittellosen Talente', die nötigenfalls auf gemeinsame Kosten unterhalten werden, mit den Söhnen wohlhabender Eltern um die Palme ringen werden.

Wir kommen zum Schluß. Eine Notwendigkeit, die Einheitsschule von amtswegen überall einzuführen, liegt nicht vor, so ideal der Gedanke auf den ersten Blick erscheinen mag. Denn abgesehen davon, daß dadurch dem Gymnasium der Todesstoß versetzt wird — die Einheitsschule vermag nicht das zu leisten, was man von ihr erwartet, nämlich die sozialen Gegensätze auszugleichen, zum mindesten nicht in dem Maße, daß sie ein Monopol für sich beanspruchen kann. Diese für die große Masse berechnete Schule ist in sozialpolitischer Hinsicht eher schädlich, so lange nicht durch strenge Forderungen die Sicherheit gegeben wird, daß nur persönliche Tüchtigkeit den Zugang zu leitenden Stellen erschließt. Die Frage der Schulreform spitzt sich also zu folgendem Gegensatz zu: Soll beim Unterricht auf die größere Zahl der Minderbegabten oder auf die Minderheit der fähigen Köpfe Rücksicht genommen werden? Meines Erachtens wird schon durch diesen natürlichen Unterschied die Antwort bedingt. Für schwache Schüler ist der Weg über Hellas und Rom zu weit. Diese brauchen eine Schule, in der vorzugsweise praktische Kenntnisse für das Leben vermittelt werden. Diese Realanstalten müßten dann freilich an dem Ziele festhalten, eine abgeschlossene Bildung zu bieten, ohne ihren Lehrplan mit Rücksicht auf die höheren Schulen zu sehr mit Sprachunterricht zu belasten. Hierin liegt der Wert der Schrift Schmidts; die Vorschläge, die er für den Lehrplan der aus Volksschule und Realschule 'kombinierten Mittelschule' macht, treffen anscheinend das Richtige. Den fähigen Schülern können aber von Anfang an größere Leistungen zugemutet werden. Ob die auserlesenen Schüler ein Gymnasium oder eine Oberrealschule besuchen, ist an sich gleichgültig. Die Mannigfaltigkeit des modernen Lebens erfordert eine verschiedene Vorbildung für verschiedene Berufe. Ob die realistischen Anstalten die Konkurrenz des humanistischen Gymnasiums aushalten können, wird die Zukunft lehren. Zweifellos hat aber der Staat ein lebhaftes Interesse daran, daß ein Teil seiner Bürger den geschichtlichen Zusammenhang mit der Kulturarbeit früherer Jahrhunderte nicht verliert. Diese historische Bildung ist bisher am besten durch das humanistische Gymnasium vermittelt worden. Es muß darum abgelehnt werden, daß der altsprachliche Unterricht aus Rücksicht auf die große Masse der Minderbegabten durch die Einheitsschule derartig beschränkt wird, daß sein wesentlicher Teil, das Griechische, verkümmert. Wie die Natur ihre Gaben verschieden über die Menschen verteilt, so muß auch für das Schulwesen der Grundsatz gelten, den Schmidt selbst anführt: 'Jedem das Seine, aber nicht jedem dasselbe.'

Digitized by Google

DIE VORBILDUNG FÜR DAS HÖHERE LEHRAMT IM BESONDEREN IN DER MATHEMATIK UND DEN NATURWISSENSCHAFTEN

Von Max Nath

Als der Verfasser dieses Aufsatzes vor einiger Zeit an anderer Stelle[1]) die Möglichkeit erwog, ob die Vorschläge der Unterrichtskommission der Deutschen Naturforschergesellschaft würden ins Leben geführt werden können, da stellte er als eine der wichtigsten Vorbedingungen hin, daß die genügende Anzahl in ihrem Sinne vorgebildeter Lehrer vorhanden sei. Die Kommission selbst hat sich dieser Einsicht natürlich auch nicht verschlossen, und sie hat die Absicht kundgegeben, die Frage der Lehrervorbildung auf den Hochschulen noch eingehend zu beraten. Einstweilen sind, um eine Aussprache zu erzielen, verschiedene kürzere und längere Aufsätze[2]) erschienen, die sich mit dem Gegenstande beschäftigen. Auch sonst wohl ist in letzter Zeit öfter über ihn geschrieben worden.[3])

Man hat den Eindruck, als ob die Hochschulen zu dem Unterricht auf den höheren Lehranstalten nicht mehr die frühere Stellung festhalten wollten. Sie bestand doch darin, daß als Recht in Anspruch genommen wurde, vorzuschreiben, welche Vorbedingungen derjenige zu erfüllen habe, der eine Universität oder eine technische Hochschule zu beziehen beabsichtigte. Es sind jetzt gewisse Anzeichen vorhanden, daß die Lehrweise der Hochschulen sich dem Standpunkte des Wissens und Könnens anzupassen sucht, das die jungen Studenten von der höheren Schule mitbringen können. Tatsächlich hat sich ja auch die Lage beider Bildungsanstalten stark verschoben. Konnte man vor

---

[1]) Jahresberichte der Deutschen Mathematikervereinigung XV 116. — Preußische Jahrbücher, 127. Bd., Heft 3, März 1907, am Schluß.

[2]) C. Chun, Problem. des Biologischen Hochschulunterrichts (Natur und Schule V 1—9). — C. Duisberg, Der chemische Unterricht an den Schulen und der Hochschulunterricht für die Lehrer der Chemie. Leipzig, O. Spamer 1906 (Sonderabdruck aus der Zeitschrift für angewandte Chemie). — F. Klein, Probleme des mathematisch-physikalischen Hochschulunterrichts (Jahresberichte der Deutschen Mathematikervereinigung XIV 477—492).

[3]) Z. B.: E. Wiedemann, Über den Hochschulunterricht für künftige Lehrer der Physik (Poskes Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht. XIX 265—271. — K. Schreber, Zum Unterricht in der Experimentalphysik auf den Universitäten (ebd. XIX 213—215). — F. Dahl, Wie ist der Lehramtskandidat auf der Universität für seinen Beruf in Zoologie vorzubereiten (Naturwissenschaftliche Wochenschrift, herausg. von H. Potonié und F. Koerber, Neue Folge II 85—91).

Digitized by Google

fünfzig Jahren noch das Gymnasium in der Tat als die Vorschule, die Vorbereitungsanstalt für die Fakultätsstudien bezeichnen, so gehört heute immerhin eine gewisse Einseitigkeit der Betrachtungsweise dazu, um dieses Verhältnis als noch zu Recht bestehend zu behaupten. Es hat sich einmal der Lehrplan des Gymnasiums so gewandelt, daß die Berechtigung des Satzes angegriffen werden kann, und vor allem, das Gymnasium wird, so sehr es zurzeit noch diejenigen bevorzugen, die später die Universität beziehen wollen, doch bis zur Reifeprüfung auch von einem nicht unerheblichen Prozentsatz solcher Schüler besucht, die diese Absicht nicht hegen. Dazu kommt, daß die immer vollständiger durchgeführte Gleichberechtigung der drei höheren Lehranstalten in die Hörsäle der Hochschulen Elemente zusammenführt, deren Wissenskreise nur teilweise zusammenfallen. Der Verschiedenartigkeit der Vorbildung gegenüber hört die Möglichkeit auf, Höhe und Art zu bestimmen.

Man könnte nun freilich gerade die sogenannten 'Meraner' Vorschläge als solche Vorschrift ansehen wollen. Indessen ist das gewiß nicht ihre nächste Absicht. Sie würden sich mit einem Bekenntnis zu ihr geradezu in ihrer Bedeutung herabsetzen, sie würden den Charakter des Modernen abstreifen, der ihnen so lange anhaftet, als sie, ganz unabhängig davon, daß der größte Teil derer, die sie hervorgerufen und zu der ihren gemacht haben, dem Kreise der Hochschullehrer angehört, ihren Inhalt als das bezeichnen, was ein notwendiger Bestandteil wahrhaft moderner Bildung sein muß.

Stärker als früher, will mir scheinen, beschäftigen sich die Lehrer an den Hochschulen gegenwärtig besonders mit der Frage einer geeigneten Vorbildung der Lehrer an den höheren Lehranstalten.[1]) Sie tragen sich mit Überlegungen, wie diese Vorbildung beschaffen sein müßte, wie die Bedürfnisse der Schüler zu befriedigen, und welche Mittel ihnen zu Gebote stünden, welche sie etwa neu zu schaffen hätten, um ihren Zuhörern die rechte Unterstützung zuteil werden zu lassen. Fragen der Organisation und der Methodik wenigstens des Unterrichts der philosophischen Fakultät sind im Anschluß an diese Diskussion neuerdings mehrfach verhandelt worden.[2])

Schon 1898 war J. Baumann mit dem Vorschlage hervorgetreten, an den

[1]) 'Das möchte ich als die große Aufgabe des Augenblicks bezeichnen, . .: Wie gewinnen wir die beste Methode für die beste Ausbildung der neusprachlichen Lehrer?' (W. Münch auf dem XII. Deutschen Neuphilologentag in München, 4.—6. Juni 1906, nach Neuere Sprachen, herausg. von Viëtor, XIV 285).

[2]) J. Baumann, 'Schulwissenschaften' als besondere Fächer auf Universitäten. Leipzig, Dieterich 1899. — W. Münch, Das akademische Privatstudium der Neuphilologen (Sonderabdruck aus Lehrproben und Lehrgänge 1905, Heft 4). Halle a. S., Waisenhaus 1906. — E. Sieper, Studium und Examen der Neuphilologen (Vortrag auf dem XII. Neuphilologentage, 5. Juni 1906, abgedr. in Neuere Sprachen, herausg. von Viëtor, XIV, 7, S. 385—404). — E. Bernheim, Das akademische Studium der Geschichtswissenschaft. 2. Aufl. Greifswald, J. Abel 1907. — G. Roemer, Zur Reform der Prüfungsordnung für das Lehramt in den philologisch-historischen Fächern. München, J. Lindauer 1906 (betrifft die bayrischen Verhältnisse und fußt auf desselben Schrift: Lebensfragen des humanistischen Gymnasiums in Bayern ebd. 1900).

Digitized by Google

Universitäten besondere Professuren für 'Schulwissenschaften' zu begründen. Treffend wie immer hat W. Münch in der Besprechung des Baumannschen Buches[1]) die Absicht des Verfassers in den Worten umschrieben: 'Die Schulwissenschaften sollen eine solche Auswahl aus dem wissenschaftlichen Gesamtgebiete umschließen, wie sie nur der vollständig Fachkundige zu treffen vermag, wie sie dem Studierenden in der mäßigen Normalzeit seines Universitätsstudiums zu bewältigen möglich wird und wie sie den künftigen Lehrer wirklich für sein Amt befähigt.' Der Vorschlag hat nicht viel Anklang gefunden, auch Münch lehnt ihn ab, trotz des Zugeständnisses, daß 'die rechte Verbindung und Gestaltung des Studienstoffes zu finden, nur dem gelingen könne, der voll in dem Fache steht, nicht aber dem erst Suchenden.' Aber er glaubt, daß es besonderer Professuren dazu nicht bedürfe und weist auf die Tätigkeit vieler Universitätsdozenten als Mitarbeiter an vornehmen Revuen hin, die dafür bürge, daß es 'unter den vorhandenen Fachleuten nicht an denjenigen fehlen werde, die, wenn dazu angeregt, zur Darbietung zusammenfassender — nicht enzyklopädischer im flachen Sinne, sondern organisch lebendiger — Vorlesungen fähig und geneigt wären', und er meint, daß 'derartige Vorlesungen nur zwischen die spezielleren wissenschaftlichen treten' könnten. Mit dieser Wendung des Gedankens scheint nun Münch von den Absichten Baumanns abzubiegen. Was er im Sinne hat, das trifft wohl ungefähr mit dem zusammen, was man als 'Vorlesung für Hörer aus allen Fakultäten' hier und dort für den einen oder den anderen Wissenszweig lebendig zu halten versucht hat. Aber Baumanns Gedanke ist recht deutlich in den Worten ausgesprochen: 'Alles, was davon (d. h. von der Wissenschaft) auf Schulen verwendbar ist, müßte in ausgeführter Behandlung den Studierenden . . . vorgeführt werden, und die Teile derselben, welche sich besonders für Schulunterricht wertvoll erwiesen haben, müßten auch besonders herausgehoben werden.'[2]) Es handelt sich also für ihn nicht um eine Auswahl des Wichtigsten und Interessantesten schlechthin, um eine Darstellung von besonders fesselnder und fortreißender Form, sondern um die Auswahl des für die Schule Verwendbaren und Wichtigen.

Allem Anschein nach unabhängig von Baumann, zeigen auch die übrigen oben angeführten Schriften durchgängig eine Neigung nach derselben Richtung. Bernheim wendet sich gegen das 'altherkömmliche System des rein rezeptiven Unterrichts in Gestalt der zahlreichen großen Vorlesungen vom Katheder herab'[3]), die 'die wesentlichste Aufgabe des Unterrichts, selbständig beobachten, denken, arbeiten zu lehren', beschränken. Sieper beklagt es, daß die formale Seite des Studiums, die wissenschaftliche Schulung im engeren Sinne, die Übung in der Methode, die Anleitung zu eigenen wissenschaftlichen Arbeiten für die Kandidaten mehr oder minder zurückgetreten sei, daß das Wissen, die Bewältigung des Lernstoffes im Vordergrund gestanden habe, die geistige Arbeit wesentlich Apperzeption geblieben sei[4]), daß daher die Kandidaten, zu exten-

[1]) Deutsche Literaturztg., herausg. von Hinneberg, Jahrg. 1900 S. 30—33.
[2]) A. a. O. S. 7. [3]) A. a. O. S. 8, vgl. auch S. 9. 14 f. [4]) A. a. O. S. 387.

Digitized by Google

siven Arbeiten gezwungen, in vielen Fällen das Bedürfnis sich zu vertiefen zurückdrängen müßten. Bernheim wie Sieper sehen in den Übungen diejenige Lehrform, 'welche den akademischen Unterricht im Unterschiede zu jedem Schulunterricht auszeichnet', 'sie sind wahrhafter Arbeitsunterricht, und alles, was zur Förderung dieses ihres Charakters dienen, sie hierin wirksamer machen kann, ist und bleibt akademisch im besten Sinne des Wortes'[1]). Die selbständige Arbeit, die zum Wissen führt, glaubt Sieper anregen und fördern zu können durch Übungen innerhalb und außerhalb des Seminars, durch sie sollte womöglich den großen darstellenden systematischen Vorlesungen erst der Boden bereitet werden.[2])

Ganz ebenso äußert sich Münch: 'Das Studium muß sich vollziehen wie die Atmung; dem Einatmen und dem Ausatmen muß eine rezeptive und eine spontane Betätigung entsprechen. Wird die rezeptive zu stark in Anspruch genommen, so bleibt für die spontane keine Gelegenheit, und sie erlahmt. . . . Zum Begriff des Studiums gehört durchaus Selbsttätigkeit.'[3])

Neben 'kurzen Orientierungsvorlesungen, in denen eine gedrungene Übersicht über die Hauptmomente des Stoffes unter wesentlichem Hervorheben der Auffassung gegeben wird und die Hörer durch Nachweis der Hauptwerke und Handbücher angeleitet werden, sich die Detailkenntnisse selbständig anzueignen'[4]), sollen also Übungen vom ersten Semester an den Studierenden in Anspruch nehmen. Ihr Ziel soll es aber nicht sein, ihn in ein frühzeitiges Spezialstudium hineinzuziehen und zu größeren Arbeiten mit Resultaten von selbständig wissenschaftlichem Wert anzuleiten, sondern im Gegenteil, ihm einen orientierenden Einblick in Stoff, Hilfsmittel, Methode des Faches zu geben mittels gemeinsamer Durcharbeitung typischer Beispiele und Probleme, Hand in Hand mit häuslichen Vorbereitungs- und Nebenarbeiten. Letztere sollen nicht den Charakter schulmäßiger Präparationen haben, sondern wissenschaftliche Forschungen im kleinen sein'[5]), die nur die Zeit des Studierenden nicht länger als von einer Übung zur andern oder höchstens für einige Wochen in Anspruch nehmen. Wird er so angeleitet, auf einen beschränkten Punkt seine ganze Geisteskraft zu sammeln, alle Hilfsmittel auszunutzen, die ihn in dem gegebenen Falle unterrichten und zur Klarheit bringen können, diese Hilfsmittel mit kritischem Blick auf ihre Zuverlässigkeit zu werten, durch intensives Einleben in die Natur des Gegenstandes und durch Erwägung aller Möglichkeiten zu neuen Erkenntnissen zu gelangen, so wird in ihm der Respekt vor der Wissenschaft erwachen, der durch den Zwang fortwährenden Apperzipierens ihm nicht eingepflanzt werden könnte.[6])

Dem ersten Blicke scheinen diese Bestrebungen weit von dem entfernt zu sein, was ich soeben von ihnen behauptete, daß sie sich in derselben Richtung wie die Absichten Baumanns bewegten. Indessen durch ihre Konsequenzen führen sie doch zu ähnlichen Ergebnissen. Zunächst folgt aus einem solchen

---

[1]) A. a. O. S. 21. [2]) A. a. O. S. 392. [3]) A. a. O. S. 6 f.
[4]) Bernheim a. a. O. S. 10. [5]) A. a. O. S. 69. [6]) Sieper a. a. O. S. 396.

Digitized by Google

Studienbetrieb die Notwendigkeit einer Beschränkung des Studienfeldes. Erwerb eines festen und geordneten Wissens bleibt doch immer noch das Ziel. Daß es so langsamer, in längerer Zeit erst erreicht wird als bei rezeptiver Tätigkeit im Hören systematischer Vorlesungen, ist klar. So spricht es Sieper denn auch geradezu aus: 'Ich möchte nun gleich von vornherein betonen, daß mir eine fachwissenschaftliche Ausbildung in mehr als einer Disziplin nicht rätlich erscheint.'[1]) Und Münch: 'Man kann . . . aussprechen, daß für das durchschnittliche Maß von Zeit und Kraft selbst eine gleichmäßig vollständige Bewältigung der beiden Schul- und Prüfungsfächer, Französisch und Englisch, zu viel bedeute.'[2])

Soweit nun für den Studierenden der Eintritt in den Dienst der höheren Schule, die Ablegung der Prüfung für das höhere Lehramt den Abschluß seiner Universitätsjahre bildet, entsteht mit diesem Tatbestande eine Schwierigkeit. Zwar ist Münch der Ansicht, 'daß eine wirklich tüchtige wissenschaftliche Ausbildung in einem Fache als ebenso voll befriedigend' zu betrachten sei 'wie eine nominell vollständige in zwei oder mehr Fächern'[3]), aber die Verwendbarkeit ist damit stark eingeschränkt. Neben das Hauptfach müßten Nebenfächer treten, und von ihnen gibt Münch zu, daß 'eine befriedigende Bekanntschaft mit den Hauptergebnissen der Wissenschaft ohne selbsttätig methodisches Eindringen und vielmehr die Rücksicht auf die unmittelbaren Unterrichtsbedürfnisse als der weitere und tiefere Hintergrund derselben in Betracht kommt'.[4])

Hier sind wir doch wirklich gar nicht mehr so weit entfernt von 'Schulwissenschaften'. Denn gerade für das Studium dieser Nebenfächer werden besondere Veranstaltungen zu treffen sein, wenn nicht durch gesonderte Vertreter im Lehrkörper, so jedenfalls durch Vorlesungen und Übungen, die einem solchen Hörerkreise anzupassen wären.

---

[1]) A. a. O. S. 387.

[2]) A. a. O. S. 6. Denselben Gedanken scheint H. Borbein zu vertreten in seinem Vortrage 'Die mögliche Arbeitsleistung der Neuphilologen', gehalten auf dem XI. Neuphilologentage in Köln, am 25. Mai 1904. Marburg 1904. Elwert. In diesem befürwortet er, indem er das Studium der beiden neueren Sprachen trennt, die Verbindung des Französischen mit dem Lateinischen, die des Englischen mit dem Deutschen.

[3]) A. a. O. S. 7.

[4]) Ganz ähnlich spricht Münch darüber sich auch aus bei der Anzeige des Borbeinschen Vortrages (Monatschr. f. höh. Schulen IV 55): 'Nun hat umfassende Beobachtung auf dem Gebiete der Universitätsstudien, der Lehramtsprüfung, des höheren Schulunterrichts und der persönlichen, äußeren und inneren Lage der Fachlehrer mir wenigstens die Überzeugung nahe gelegt, daß wir mehr und mehr überhaupt zu ernstlich wissenschaftlichen Studien eines Faches hinführen sollten, dem sich andere in einfacherer Zubereitung und Erfassung zu gesellen hätten, daß eine Verbindung von mehr Fächern für die Oberstufe, außer bei sehr enger natürlicher Zusammengehörigkeit, besonders tüchtigen Köpfen vorbehalten sein sollte.' Etwas zurückhaltender scheint er sich in München ausgesprochen zu haben, als 'nicht endgültig der Ansicht, daß man die Fächer so durchaus trennen soll'. (Vgl. Verhandlungen des XII. Deutschen Neuphilologentages, 4.—6. Juni 1906, in Neuere Sprachen XIV 297.)

Digitized by Google

In vielen Beziehungen anders als in Norddeutschland liegen die Verhältnisse wohl in Bayern. Aber daß auch dort eine starke Strömung nach gleichartigen Zielen vorhanden ist, davon geben die beiden Schriften Roemers Kunde. Geradezu als eine Existenzfrage für das humanistische Gymnasium im XX. Jahrh. bezeichnet er den vollständigen Bruch mit dem rein formalistischen Betrieb, die bessere Förderung der Klassikerbehandlung in den höheren und höchsten Klassen, die Beschreitung eines Weges, der seine Lehrer alle ohne Ausnahme befähigt, die reichen Bildungswerte der antiken Welt nicht bloß in streng wissenschaftlicher, sondern auch in anziehender und darum nachhaltiger Weise den Schülern zu übermitteln.[1]) Er kommt deswegen für die neue Prüfungsordnung zu den Forderungen: '1. Es ist im Interesse des Gymnasiums dringend geboten, daß die dem Kandidaten vorgelegten Themata sich in dem Umkreis der für das Gymnasium hauptsächlich in Betracht kommenden griechischen und römischen Literaturwerke halten. 2. Den Mittelpunkt des ersten Examens bilden die klassischen Autoren. 3. Um die Klassikerlektüre auf den von der Schulverwaltung geforderten Standpunkt zu erheben, müßten auf der Universität Interpretationskollegien, die neben anderen Autoren besonders auch die Schulautoren ins Auge fassen, bevorzugt werden. Von dem Besuch einer bestimmten . . . nicht allzu hoch gegriffenen Zahl ist die Zulassung zur ersten Prüfung abhängig zu machen.'[2]) Auch hier also von einem Universitätslehrer ausgesprochen die Forderung, die Bedürfnisse derjenigen Studierenden speziell zu berücksichtigen, die nicht der Wissenschaft als solcher, sondern ihrer Verwertung für die Zwecke der Bildung zu dienen sich vorgesetzt haben.

Das ist nach dem Mitgeteilten jedenfalls der Stand der Dinge, daß die Hochschulen — oder die philosophischen Fakultäten — die Methoden ihres Unterrichts ändern oder sie zu ändern im Begriffe stehen, daß sie mit Verzicht auf den Umfang des überlieferten Wissens Selbsttätigkeit und eigene Arbeit der Studierenden mehr als früher zu erzielen suchen, daß sie neben ihrer Aufgabe die Wissenschaften als solche um ihrer selbst willen zu pflegen die andere als gleichwertig anerkennen, für die höheren Schichten des Volkes die Lehrer und Erzieher heranzubilden, und für diese Zwecke besondere Veranstaltungen zu treffen bereit sind. Damit schließt sich der Kreis der bisherigen Ausführungen. Die literarischen Erscheinungen, die ihren Ausgangspunkt ausmachten, gehören in der Tat zu den Überlegungen, die diese letzte Angelegenheit betreffen.

Zu ihnen muß also die beteiligte höhere Schule selbst Stellung nehmen. Sie muß prüfen, ob die Vorschläge und Pläne, die dort besprochen wurden, ihre Billigung erhalten können, ob sie vielleicht um der Ziele willen, die sie anstrebt, eine Modifikation fordern darf. Dreierlei muß nun die Schule von denen verlangen, die in ihren Dienst zu treten die Absicht hegen. Sie müssen

[1]) Lebensfragen S. 35. 57.
[2]) Reform der Prüfungsordnung S. 47 f.

Digitized by Google

wissenschaftlich gebildet und geschult sein, sie müssen die für ihr Lehramt nötigen Kenntnisse in einem Umfange besitzen, der sie leicht und möglichst vielseitig verwendbar macht, sie müssen endlich von der Aufgabe des höheren Unterrichts und den Mitteln, sie zu erfüllen, eine klare Vorstellung besitzen und an ihr mitzuarbeiten den guten Willen hegen.

Die preußische Ordnung der Prüfung für das Lehramt an höheren Schulen schreibt für die Lehrer der Mathematik und Naturwissenschaften fünf Fächer vor, reine Mathematik, angewandte Mathematik, Physik, Chemie nebst Mineralogie, Botanik und Zoologie. Für die Erlangung eines Zeugnisses ist notwendig, daß der Kandidat in einem dieser Fächer die Lehrbefähigung für die erste Stufe (durch alle Klassen), und in zwei weiteren für die zweite Stufe (in den unteren und mittleren Klassen) zugesprochen erhält. Er ist indessen nicht auf die Wahl zwischen diesen fünf Fächern beschränkt. Es ist ihm gestattet, je nach seinen Neigungen und Fähigkeiten beliebige Fächer zu verbinden, wenn er nur gewisse Bedingungen erfüllt. Es muß mit der Lehrbefähigung in der reinen Mathematik eine solche in der Physik, mit der Lehrbefähigung in der Chemie und Mineralogie eine solche in der Physik oder in der Botanik und Zoologie erworben werden. Es ist ferner dem Kandidaten unbenommen, sich in einer größeren Anzahl von Fächern für die erste oder die zweite Stufe prüfen zu lassen, als für das Bestehen der Prüfung erforderlich ist.

Im allgemeinen begnügen sich die Kandidaten wohl mit der vorgeschriebenen Dreizahl der Lehrbefähigungen und gehen über die Minimalforderungen der Prüfungsordnung eher dadurch hinaus, daß sie für zwei oder drei Fächer die volle Lehrbefähigung erwerben, als daß sie die Anzahl der Fächer vermehren. Im Interesse ihrer Verwendbarkeit an der Schule liegt es aber, daß sie einen möglichst weiten Kreis von Lehrfächern beherrschen. Es ist in erster Linie der Gesichtspunkt der Konzentration des Unterrichts, der dies wünschen läßt. Es ist von Vorteil, wenn in der Hand eines Lehrers nicht nur ein einziger Lehrgegenstand, sondern deren mehrere liegen. Der Einfluß des Lehrers auf die Schüler wächst mit der Zahl der Stunden, die er ihnen erteilt. Sind die Fächer, in denen er unterrichtet, verwandt, so fördern die Beziehungen, die zwischen ihnen bestehen und planvoll vom Lehrer benutzt werden können, die Erfolge seiner Arbeit um ein bedeutendes. Das Klassenlehrersystem ist dem Fachlehrersystem durchaus vorzuziehen, um so mehr, je jünger und unentwickelter die Schüler sind. Sehr warm ist neuestens noch Roemer vom Standpunkt des Altphilologen für das Klassenlehrersystem eingetreten. 'Wie schön würde der Altphilologe sein Studium auf der Universität einrichten können, wie viel müheloser würde er später seines Amtes walten, wenn er sich auf Griechisch und Latein beschränken wollte! Wieviel Zeit kosten ihm gerade die Korrekturen der deutschen Aufsätze und die Vorbereitung auf die Geschichtsstunde! Es ist nicht Eigensinn von uns, nicht Wichtigtuerei, wenn wir trotzdem am Klassenlehrersystem festhalten, wenn wir den Unterricht in Deutsch und Geschichte nicht aufgeben wollen. Wir Altphilologen befürchten vom Fachlehrersystem eine Minderung unseres Einflusses auf die Erziehung;

Digitized by Google

wir befürchten Überbürdung unserer Schüler, wir befürchten Isolierung und damit Verödung der griechischen und lateinischen Studien.'[1])

Für die exaktwissenschaftlichen Lehrfächer liegt es nicht anders. Es ist stets von Vorteil, wenn der Mathematiker auch den physikalischen Unterricht erteilt, oder wenn die Physik und die Chemie in einer Hand liegen; es würde für den Fall, daß die Meraner Vorschläge einmal Wirklichkeit würden, fast unumgänglich notwendig sein, daß Chemie und Mineralogie, Botanik und Zoologie von demselben Lehrer vertreten werden. Selbst auf der Unter- und Mittelstufe ist die Verbindung des naturkundlichen mit dem Rechen- und mathematischen Unterricht für beide Fächer ersprießlicher, als wenn sie vereinzelt verschiedenen Lehrern anvertraut sind.

Aus den Arbeiten von Chun, Duisberg und Klein geht nun hervor, daß sie, und damit wohl die Unterrichtskommission selbst, eine Teilung der Fächer in der Art bevorzugen, daß mit der Lehrbefähigung in der reinen und angewandten Mathematik die der Physik, mit der in der Chemie und Mineralogie die in der Botanik und Zoologie und allenfalls in der Physik verbunden wird.[2]) Allein vom Standpunkte der wissenschaftlichen Vorbildung betrachtet, ist das ja allerdings die natürliche Scheidung. Für den Unterricht aber ergeben sich aus ihr bei der Lage der höheren Lehranstalten recht große Übelstände. Soll vor allem der biologische Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe wirklich die ersehnte Förderung genießen und befriedigendere Ergebnisse zeitigen, als es bis jetzt häufig der Fall war, so wird an dieser Verteilung nicht festgehalten werden können.

Da die Zahl der Gymnasien zurzeit noch überwiegt und an eine Verringerung nicht zu denken ist, mögen die bei ihnen vorliegenden Verhältnisse zunächst betrachtet werden. Bei weitem in den meisten Fällen, wo ein junger Lehrer der Mathematik an einem solchen Anstellung findet, ist er durch das Unterrichtsbedürfnis der Schule genötigt, naturkundlichen Unterricht zu übernehmen. Es läßt sich schlechterdings nicht anders einrichten. Die Zahl der Klassen und die durch sie geforderte Zahl mathematisch-naturwissenschaftlicher Lehrstunden macht die Verwendung zweier Lehrer nötig, aber sie bietet keine Möglichkeit dar, deren drei zu beschäftigen. Der ältere, schon längst im Amt stehende, ist dann wohl immer durch den mathematisch-physikalischen Unterricht auf der Oberstufe ganz oder zum größten Teil in Anspruch genommen. Es bleibt zunächst der Rest des mathematischen Unterrichts auf der Mittelstufe für den jüngeren Lehrer. Der Stundenzahl nach ist dieser aber für seine volle Beschäftigung nicht zureichend, er muß zu dem Zwecke noch ein anderes Unterrichtsfach übernehmen. Gesetzt nun, seine Lehrbefähigung wäre so zusammengesetzt, daß im Rahmen der sonstigen Unterrichtsverteilung das möglich ist, etwa durch neusprachlichen, deutschen, erdkundlichen, Religionsunterricht —

[1]) Reform der Prüfungsordnung S. 9.

[2]) So z. B. Chun a. a. O. S. 2: 'Wir weisen es mit Nachdruck zurück, daß . . . dem Lehrer für Mathematik und Physik zugleich auch der biologische Unterricht übertragen wird.'

Digitized by Google

so bleibt immer noch die Versorgung des naturkundlichen Unterrichts als eine Aufgabe bestehen. Es geht nicht an, einen biologisch gebildeten Lehrer dafür zu bestellen. Die Zahl der Unterrichtsstunden ist zu gering. Auch er müßte noch anderen Unterricht übernehmen — am nächsten läge der mathematische auf der Mittelstufe. Aber nach den Ansichten der Kommission scheint die Neigung nicht sehr groß, die Erwerbung einer Lehrbefähigung in der Mathematik zu empfehlen. So bliebe auch für ihn nur die Möglichkeit, den Rest seiner Verpflichtungen durch irgend ein Fach, dessen Vertretung er teilweise übernimmt, zu erfüllen. Oder aber, es ergibt sich folgende Lösung. Der naturkundliche Unterricht, auf der Unterstufe wenigstens, wird in die Hände eines seminaristisch gebildeten Lehrers gelegt, der als Lehrer an einer mit der Anstalt verbundenen Vorschule, oder als technischer Lehrer (für Schreiben, Gesang, Zeichnen), nicht volle Beschäftigung zugewiesen erhalten kann. Sicher ist, daß er da nicht selten in ganz guter Hand ist. Didaktisch geschult und wenigstens für gewöhnlich nicht ganz ohne elementare Kenntnisse des Faches, sucht der Lehrer seiner Aufgabe Herr zu werden und zeitigt häufig recht befriedigende Ergebnisse — wohlgemerkt, bei den gegenwärtig noch nicht so fest und bestimmt umschriebenen Forderungen, und, wohlgemerkt, nicht ohne gelegentliches bedauerliches Zurückbleiben hinter diesen infolge der mangelnden Kenntnisse und Einsicht in die Zwecke und Ziele des Faches. Endlich einen letzten, nicht seltener eintretenden Fall. Der jüngere Mathematiker muß ohne Lehrbefähigung, ohne daß er seine Studien auf die biologischen Naturwissenschaften ausgedehnt hat, den naturkundlichen Unterricht übernehmen, oder der Biologe muß neben seinem Fachunterricht noch mathematische Stunden erteilen. Die äußeren Verhältnisse, die Zusammensetzung des Lehrerkollegiums, die Anzahl der zu erteilenden Lehrstunden, die materielle Lage der Anstalt, üben einen Zwang aus, dem schlechterdings nachgegeben werden muß. Alle Einwände dagegen prallen an der Macht der Tatsachen ab. Es wird immer so sein, wie es immer so gewesen ist. Da heißt es denn aus der Not eine Tugend machen und, auf sich selbst gestellt, mit mangelhaften Mitteln im Laufe der Zeit sich für die Anforderungen tüchtig machen, die an einen gestellt werden. Wird dann auch allmählich ein Meister aus dem Lehrling — die Lehrlingsjahre, und deren sind wohl mehr als drei, haben die Schüler doch zu büßen gehabt, und er nicht minder durch die Fülle der Arbeit, durch Unbehaglichkeit im Bewußtsein mangelhaften Könnens und Wissens. Da hilft kein noch so sorgsam und ausführlich ausgearbeiteter Lehrplan, kein noch so einträchtiges Zusammenarbeiten mit den Fachgenossen, die Mängel lassen sich erst nach Jahren heben, wenn der Lehrer in den fremden Stoff sich eingearbeitet hat.

So liegen die Dinge oft genug an den Gymnasien, wenigstens an denen von mittlerer Größe. Und diese bilden doch immer noch die große Mehrzahl der höheren Lehranstalten. Etwas besser schon bei den großen Doppelanstalten der Hauptstädte — wenn man diese Mammutgebilde als zu Recht bestehend anerkennen will. Da kann ein Biologe volle Beschäftigung finden —, ob er aber nicht gern auch etwas anderen Unterricht wird geben wollen als in zehn bis

Digitized by Google

zwölf Klassen je zwei Stunden Naturkunde, das ist noch die Frage. Und ähnlich liegt es an den Realanstalten. An ihnen findet, auch wenn sie nicht gar zu viele Klassen haben, ein Biologe wohl seine Stelle, er kann, falls sein Sinn danach steht, als Lehrer sich auf das engere Gebiet seiner Studien beschränken; häufig genug aber empfindet auch er die Beteiligung an anderem Unterricht als Abwechslung und Erleichterung.

Es wird in der Tat schwer halten, alle Zusammenstellungen und Lehrbefähigungen, wie sie vorkommen können und vorkommen, für den Unterricht zu verwerten. Reine und angewandte Mathematik für die erste Stufe, reine Mathematik, Physik und philosophische Propädeutik oder Erdkunde, Chemie und Mineralogie, Physik, Botanik und Mineralogie — ein solches Prüfungsergebnis kann zur Folge haben, daß dem Inhaber des Zeugnisses attestiert wird, er habe 'mit Auszeichnung' bestanden, er kann auch sehr tüchtig und brauchbar sein für die Fächer, die er studiert hat — aber an der Stelle, die er versehen soll, ist er nicht verwendbar, weil sie nur einen Teil seiner Zeit für diese Fächer beansprucht, und weil er in andere sich einzuarbeiten vielleicht den guten Willen, nicht immer guten Erfolg hat, in jedem Falle aber Zeit dazu gebraucht. Man sage nicht, er muß an die richtige Stelle gestellt werden. Die Verhältnisse sind stärker. Die Stelle ist da, sie benötigt eines Vertreters, und er, er wünscht eine Stelle.

Sollen wirklich die Vorschläge der Unterrichtskommission einmal allerorten durchgeführt werden können, so bleiben nur zwei Möglichkeiten. Entweder muß eine tiefgehende Organisationsveränderung der höheren Schulen vor sich gehen — oder die Vorbildung der Lehrer muß zweckentsprechend umgestaltet werden. Es unterliegt keinem Zweifel, daß die geschichtliche Entwicklung auch für unsere höheren Schulen noch mannigfache Wandlungen herbeiführen wird, aber nichts wäre schädlicher, als diese Wandlungen durch vorzeitige, auf theoretischen Erwägungen begründete 'Reform'vorschläge zu verfrühen —, vieles kann gebessert werden, wenn die Lehrerschaft selbst für ihre Aufgaben von vornherein die rechte Vorbereitung und den rechten guten Willen mitbringt.

Für den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterricht, von dem nun hier im besonderen gesprochen werden soll, scheint es dann aber ganz unerläßlich, daß die Studien der mit ihm betrauten Lehrer sich über einen größeren Kreis der Unterrichtsgegenstände erstreckt haben, als zurzeit vielfach der Fall ist, damit sie nicht in die Verlegenheit kommen, vor Aufgaben gestellt zu werden, deren Erledigung ihnen ihrer Vorbildung nach kaum möglich ist, die ihnen aber nach Lage der Verhältnisse in der einzelnen Anstalt schlechterdings nicht abgenommen werden können.

Es will mir scheinen, als ob in den Vorschlägen Münchs in Verbindung mit gewissen Gedanken, die von Chun, Duisberg und F. Klein — wohl auch von anderen — ausgesprochen worden sind, sich ein Weg finden lassen könnte. Möge ein Fach, sei es die Mathematik oder eine der naturwissenschaftlichen Disziplinen, Physik, Chemie und Mineralogie, Botanik und Zoologie, streng wissenschaftlich studiert werden, das in der Prüfung für das Lehramt dann als das

Digitized by Google

Hauptfach zu gelten hätte. Um dieses aber müßte sich womöglich der ganze Kreis 'der übrigen Wissenschaften' gruppieren, in denen allen der junge Lehrer sich jene 'befriedigende Bekanntschaft mit den Hauptergebnissen der Wissenschaft' erworben haben müßte, die ihm wenigstens auf der unteren und mittleren Stufe eine zweckentsprechende Behandlung des Unterrichtsstoffes gestatten würde. Es finden sich nun Anzeichen, daß für diesen Zweck besondere Vorkehrungen auf den Hochschulen zu treffen an manchen Stellen die Einsicht und die Bereitwilligkeit vorhanden ist. Damit aber wäre man ganz in der Nähe von Baumanns Schulwissenschaften.[1])

Um zunächst auf die Biologie zu kommen, so kann man dafür doch wohl die Veröffentlichung eines Werkes halten wie das von H. Landois[2]), bei dessen Besprechung[3]) W. Schoenichen eine Reihe sehr treffender Bemerkungen macht[4]),

[1]) Bei seinem Vorschlage erwähnt Baumann Schweizer Verhältnisse. Dort würden besondere Kurse für Lehramtskandidaten abgezweigt. Er kann sich mit der Begründung, daß der Stoff in konzentrierter Form dargeboten werden solle, nicht einverstanden erklären (S. 14). Und in der Tat erscheint die Ausbildung, die den Schweizer Lehramtskandidaten gegeben wird, für unsere Verhältnisse nicht nachahmenswert. Aus den bezüglichen Verordnungen und Vorlesungsverzeichnissen der Schweizer Universitäten, die die freundschaftliche Liebenswürdigkeit des Herrn Prof. Dr. A. Tschirch in Bern mir zugänglich gemacht hat, ergibt sich, daß in einem zweijährigen Kursus die Vorbereitung für das Lehramt der neusprachlich-historischen bezw. der mathematisch-naturwissenschaftlichen Lehrfächer geboten wird. Irgend eine wissenschaftliche Vertiefung ist durch die Zeitdauer von vornherein ausgeschlossen.

[2]) H. Landois, Das Studium der Zoologie mit besonderer Rücksicht auf das Zeichnen der Tierformen. Ein Handbuch zur Vorbereitung auf die Lehrbefähigung für den naturgeschichtlichen Unterricht an höheren Lehranstalten. Mit 685 Abb., XX und 800 S. Freiburg i. Br., Herdersche Buchhandl. 1905.

[3]) Monatschrift für höhere Schulen V 586.

[4]) Schoenichen stellt am Eingang seines beachtenswerten Aufsatzes fest, wie in der augenblicklichen Bewegung im naturwissenschaftlichen Unterrichte gründliche wissenschaftliche Bildung und zugleich lebhaftes Interesse und aufrichtige Liebe zu der Natur und ihren Erscheinungen sich verbinden, und wie nötig es sei, soll die Bewegung nicht ins Stocken geraten, daß auch der junge Nachwuchs der Naturwissenschaftler ebenso fest im Sattel sitzt, und daß er denselben Enthusiasmus für sein Fach mitbringt. Ganz ähnliche Gedanken wie er entwickelt A. Maurer in einer inhaltreichen Abhandlung 'Die Notwendigkeit einer besseren Ausgestaltung des naturwissenschaftlichen Unterrichts an den höheren Schulen mit besonderer Rücksicht auf die Physik' (Natur und Schule V 377—385). Auch er betont, wie die Entwicklung der Technik des naturwissenschaftlichen Unterrichts den Anstrengungen einiger begeisterter Lehrer verdankt werde, wie groß auch jetzt noch die entgegenstehenden Schwierigkeiten seien, wie die Universitäten sich entschließen müßten, ihrerseits die Hand an das Werk zu legen, weil nur von ihnen aus eine weitgreifende Besserung ausgehen könne. Vielleicht hätte es sich empfohlen, daß der Verfasser gelegentliche Seitenhiebe auf den philologischen Unterricht vermieden hätte. So liegen die Dinge denn doch nicht mehr, daß unter den Vertretern dieser Fächer das Verständnis für die Aufgaben der naturwissenschaftlichen Fächer ganz fehlte. Wie oft hat P. Cauer einsichtig und vorurteilsfrei zu dieser Frage gesprochen! Der Gedanke wenigstens, daß durch eine Verringerung der Anzahl der humanistischen Gymnasien Raum für die realistische Bildung geschaffen werden müßte, ist den weiterblickenden Philologen ganz geläufig. 'Das Gymnasium ist nicht die Schule der Vielen, sondern der Wenigen. Es steht zu hoffen, daß unter dem segensreichen

Digitized by Google

die unseren Gegenstand betreffen. Er fordert für den Unterricht an den höheren Schulen 'nicht Naturwissenschaftler schlechthin, . . . sondern tüchtige Naturwissenschaftler, . . . die die Natur wirklich kennen, die im stande sind aus dem vollen zu arbeiten, neue Anregungen zu geben und neue Pfade zu betreten'. Er ist der Ansicht, 'daß die Universität speziell für den Lehrerberuf auch auf naturwissenschaftlichem Gebiet etwas tun könne. Nur soll sich das nicht auf das Stoffliche, sondern auf das Methodische erstrecken'. Zurzeit geschehe hierin so gut wie gar nichts, so daß die Kandidaten die Prinzipien zu ihrer methodischen Vorbereitung sicher aus der vorhandenen Literatur selbst zusammensuchen müßten und sich meist erst aus einem Labyrinth von Irrwegen selbständig auf die rechte Straße hinarbeiteten. In gewisser Beziehung kommt den Wünschen Schoenichens Fr. Dahl entgegen, wenn er, was ein Lehrer von der Zoologie wissen muß, davon abhängig macht, welcher Stoff für den Unterricht in der Schule der geeignetste ist. Die Zoologie — d. h. aber doch im weiteren Sinne die Wissenschaft — biete den Stoff dar, die Methodik entscheide, wie weit er brauchbar sei. Freilich müßten die Kenntnisse des Lehrers bedeutend weiter reichen, als sie beim Unterricht unmittelbar zur Verwendung kommen, denn nur so könne er seinen Schülern gegenüber die nötige überlegene Sicherheit bewahren. Wenn aber das ganze Gebiet zu durchlaufen die Zeit und Kraft nicht reichen, müsse an den Teilen gekürzt werden, die für die Schule nicht in erster Linie in Betracht kämen. Wenn nun 'mit der Kenntnis der wichtigsten einheimischen Tiere, ihren gegenseitigen Beziehungen und einem Einblick in die Anatomie und Physiologie des Menschen das Ziel erreicht ist, welches dem Gymnasialunterricht vorgeschrieben wird, wenn allenfalls

Einfluß der äußeren Gleichberechtigung dieses ursprüngliche und naturgemäße Verhältnis sich wieder herstellen wird, daß die Gymnasien an Zahl abnehmen, die Muß-Griechen aus seinen Räumen verschwinden werden' (P. Cauer, Palaestra Vitae. Berlin, Weidmann 1902. S. 131). Ganz jüngst noch auch H. Ziemer: 'Unser höheres Schulwesen krankt hauptsächlich an den zu vielen Gymnasien, namentlich im Osten. Diese Überfülle ist einzudämmen. Man mache ein Viertel derselben zu Reformgymnasien, ein Viertel zu Realgymnasien, mit oder ohne Reform, ein Viertel zu Oberrealschulen, lasse nur ein Viertel der Altgymnasien bestehen und diese nach ihrer Eigenart sich einrichten und ausleben wie sie wollen, und — die Gesundung ist da' (Artikel: 'Lateinischer Unterricht' bei W. Rein, Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik, 2. Aufl. V 361, Langensalza, Hermann Beyer und Söhne). Wirklich, eine allgemein gehaltene Polemik gegen das Gymnasium kann nur zu einem Widerstande bei dessen Vertretern führen, der die Durchführung der Reform des Unterrichts in den exakten Fächern erschwert und verlangsamt. Die Gleichwertigkeit und die Gleichberechtigung der sprachlich-historischen Bildung muß einschränkungslos anerkannt werden. — Die allmähliche Wandlung der Verhältnisse zeigt Fr. Paulsen auf (Monatschr. für höh. Schulen VI 10), indem er auf das schnelle Wachstum der Realanstalten hinweist, das dasjenige der Gymnasien um vieles übertreffe. Nach Steinbart ('Zur Weiterführung der Schulreform in Preußen, Duisburg, F. H. Nielsen 1906) hat sich seit 1898 die Zahl der Realgymnasien von 71 auf 136, also um 65, d. h. um 91 % vermehrt. Besonders stark ist diese Vermehrung in Brandenburg mit 19, in der Rheinprovinz mit 23 Anstalten, die teils durch Ausbau, teils durch Umwandlung und Neugründung entstanden sind. Paulsen führt übrigens a. a. O. noch eine Äußerung des Hallenser Nationalökonomen Conrad an, die dessen Ansicht, daß die Zahl der Gymnasien zu verringern sei, kundgibt.

Digitized by Google

noch Tiergeographie hinzukommt, so muß auch der Studierende, der für später das Lehramt als Beruf ins Auge gefaßt hat, auf der Universität Gelegenheit haben, die Tiere seiner Heimat in ihrem Leben und Treiben kennen zu lernen, und er muß eine Anleitung erhalten, alles, was er findet, auch die vielen, abweichenden Formen und die Larven sofort in die richtige Ordnung und Familie bringen zu können.' Die ins einzelne gehenden Vorschläge Dahls für die Gestaltung der Studien decken sich dann vielfach mit denjenigen Chuns. Und wenn er nur für die Zoologie spricht, so wird es nicht schwer sein für die Botanik die entsprechenden Festsetzungen zu machen.[1])

Von den Ausführungen Chuns muß nun hervorgehoben werden, daß auch er 'die Studierenden der beschreibenden Naturwissenschaften für den in der Biologie unterrichtenden akademischen Lehrer als das erste und beste zu berücksichtigende Studentenmaterial' bezeichnet[2]), daß er 'bei den allgemeinen Vorlesungen die Biologie, Morphologie und Pflanzenphysiologie in den Vordergrund gestellt, dagegen die spezielle Systematik einer besonderen Vorlesung überwiesen' sehen will, daß er 'der Laboratoriumsarbeit eine mindestens der Vorlesung gleichwertige Bedeutung'[3]) zuerkennt, so zwar, daß in botanischen Praktiken hauptsächlich geschickter Gebrauch des Mikroskops, im zoologischen daneben die Fertigkeit anatomischer Zergliederung angestrebt wird. Das nötige Wissen in der Anatomie und Physiologie des menschlichen Körpers zu erwerben, sollen den Lehramtskandidaten besondere gerade für ihr Niveau berechnete knappe Vorlesungen die Gelegenheit bieten.[4])

Es ergibt sich aus dem allen für die Biologie, daß auf Seite der Hochschullehrer nicht weniger wie auf der der Lehrer an höheren Schulen als zweckmäßig und notwendig anerkannt wird, die Bedürfnisse der Lehramtskandidaten entweder bei der Ausgestaltung der allgemeinen Vorlesungen in erster Linie ins Auge zu fassen, oder für sie eigens bestimmte Kurse und Übungen einzu-

---

[1]) So in allerletzter Zeit A. Peter in 'Natur und Schule' VI 1 ff.: Aufgaben und Ziele des Unterrichts in der Botanik an Schulen und Universitäten'. Als Ziel stellt er 'die Vermittlung einer umfangreichen Pflanzenkenntnis und die Vertiefung nach der morphologischen, physiologischen, biologischen Richtung' hin. Er will aber, hier von Dahl abweichend, nicht nur die einheimische Pflanzenwelt heranziehen, sondern auch die unseren Zonen fremde Vegetation (S. 9). Aber auch er stellt als obersten Grundsatz hin: Von vornherein selbsttätig mitarbeiten! Nicht bloß Vorlesungen hören, Demonstrationen besuchen, Literatur benutzen. Exkursionen und Praktika seien unumgängliche Studienmittel, die ersteren, weil sie mit dem notwendigsten und für die Schule nutzbarsten Anschauungsmaterial bekannt machen. Die Praktika seien zu besuchen, bis der sie leitende Dozent den Studierenden als zu selbständiger Arbeit herangereift erklären könne. Peter setzt die Zeit von vier bis fünf Semestern an, innerhalb deren die für das Schulamt erforderlichen Kenntnisse erworben werden könnten (S. 11 Anm.). Da er nach Ablauf dieser Zeit die Inangriffnahme der Doktorarbeit gestattet, so ist damit wohl gesagt, daß der genannte Zeitraum genügen soll, um die volle wissenschaftliche Durchbildung herbeizuführen, falls die ganze Kraft dem einen Fach gewidmet wird. Hieraus würde sich dann der Schluß ergeben, wieviel in einer sieben- bis achtsemestrigen Studiendauer noch für die übrigen Fächer zur Verfügung bliebe.

[2]) A. a. O. S. 3. [3]) A. a. O. S. 5. [4]) A. a. O. S. 7.

Digitized by Google

richten. Wird nun diese Neugestaltung von Vorlesungen und Praktiken in erster Linie dahin führen, daß sie demjenigen Hörer, der sie alle benutzt, eine vollgültige wissenschaftliche Ausbildung gewährt, die ihn ebensowohl zu eigener Arbeit wie zum Unterricht auf allen Stufen der höheren Schule befähigt, so wird sie doch daneben auch auf solche Studierende Rücksicht nehmen müssen, die im Sinne von Münch nur die Ergebnisse der biologischen Wissenschaften sich aneignen wollen, um einmal wenigstens als Gehilfen auf dem Gebiete des biologischen Unterrichts tätig sein zu können, auf das Bedürfnis solcher also, die nach dem hergebrachten Ausdrucke die 'Lehrbefähigung für die zweite Stufe' anstreben. Auf welche Weise diese beiden Ziele zu erreichen sein werden, soll und kann hier nicht im einzelnen erörtert werden. Daß die Notwendigkeit vorliegt, Lehrer zu verwenden, die in anbetracht dessen, daß ihre wissenschaftlichen Interessen nach einer anderen Richtung gehen, für die biologischen Lehrfächer mit einem weniger eindringlichen Studium sich begnügt haben, die aber für ihre Verwendbarkeit dieses Maß im Wissen besitzen müssen, wird sich nicht wegleugnen lassen. Eine den obigen Ausführungen entsprechende Haltung nimmt übrigens die philosophische Fakultät der Universität Münster i. W. ein. Sie hat 'Ratschläge und Unterweisungen für die Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften' veröffentlicht[1]), in denen sie die Aufgabe anerkennt 'den in Betracht kommenden Lehrbetrieb auf der Universität so einzurichten, daß wenigstens in einem Fache eine tiefer gehende wissenschaftliche Durchbildung und die Fähigkeit, selbständig weiter zu arbeiten, ermöglicht wird', was bei der Kürze der Studienzeit nicht ohne Entlastung der Studierenden in den übrigen von ihnen betriebenen Fächern zu erreichen sei. Neben dem Hauptfache, aus dem in der Staatsprüfung die fachwissenschaftliche schriftliche Arbeit zu entnehmen sei, stellen die 'Ratschläge' für die übrigen Fächer Minimalforderungen zusammen, die zu erfüllen wären, falls in einem dieser Fächer die Lehrbefähigung für die erste oder zweite Lehrstufe verlangt wird. Darüber hinaus wird für das Hauptfach eine weitergehende Benutzung der von der Universität gebotenen Lern- und Übungsgelegenheiten gefordert. Es wird dabei festgestellt, daß die Absicht der größten Anzahl der Studierenden der Mathematik und Naturwissenschaften nicht die ist, eine umfassende Fachgelehrsamkeit zu erwerben, sondern möglichst gut die Prüfung für das höhere Lehramt zu bestehen, damit so das Fortkommen im späteren Leben gewährleistet sei.

Wenden wir uns der Chemie, also den Ausführungen Duisbergs[2]) zu, so

---

[1]) Vgl. den Aufsatz des Prof. Dr. R. v. Lilienthal in den Jahresber. der Deutschen Math.-Vereinigung XV 269 ff. Der Güte des Herrn v. Lilienthal verdankt der Verf. auch die Kenntnis dieser 'Ratschläge usw.' selbst.

[2]) Wenn Duisberg S. 10 die Notwendigkeit des Chemieunterrichts am Gymnasium damit begründet, daß Richterkollegien und Verwaltungsbeamte oft Entscheidungen treffen, die den Grundsätzen der chemischen Erkenntnis Hohn sprechen, so dürfte dieser Übelstand später einmal von selbst verschwinden, wenn die genügende Zahl auf realistischen Lehranstalten vorgebildeter Juristen bei der Beurteilung derartiger Angelegenheiten mitwirken wird.

Digitized by Google

tritt aus ihnen ebenfalls in erster Linie die Überzeugung hervor, daß von einem Lehrer der Chemie nicht verlangt werden könne, daß er ein voll ausgebildeter Chemiker sei[1]), daß deswegen auch sein Studiengang von dem des letzteren sich scheiden müsse, und daß für seine Bedürfnisse an den Hochschulen unter Umständen besondere Vorkehrungen zu treffen seien. So werden ev. Spezialvorlesungen über organische Chemie vorgeschlagen, auch über chemische Technologie[2]), die sich ausgesprochen an die späteren Lehrer wenden, es werden Kurse der Experimentierkunst ins Auge gefaßt[3]), die Anforderungen an die Ausbildung in der Analyse herabgesetzt u. dgl. m. Zugestanden wird auch, daß neben der Beschäftigung mit der Chemie noch anderweite Studien getrieben werden müssen. Denn welche Schule kann einen Lehrer brauchen, der nur die Qualifikation für Chemie hat?[4]) Von demjenigen, der Chemie lehren will, wird daher gefordert, daß er zugleich die Lehrberechtigung für die höheren Klassen in den naturwissenschaftlichen Fächern besitzt. Verzichtet wird dagegen auf die Beherrschung der Physik und die Fakultas für die höheren Klassen in diesem Fach.[5]) Doch soll der Studierende der Chemie, der sich dem Lehramt widmen will, das allgemeine Kolleg über Physik absolvieren und auch die physikalischen Übungen mitmachen.[6]) Dagegen sei Protest zu erheben gegen den Usus, neben Mathematik und Physik, wenn auch meist nur für die mittleren Klassen, die Fakultas für Chemie zu erwerben.[7]) Auch der propädeutische Unterricht in der Untersekunda, und gerade dieser, müsse von einem Lehrer erteilt werden, der das ganze Gebiet der Chemie übersieht, der also die Lehrbefähigung für alle Klassen besitzt.[8])

Es zeigt sich also bei aller Bereitwilligkeit, die Studien der Lehramtskandidaten zu fördern, die Abneigung sowohl gegen die Verbindung der Lehrbefähigung in der Chemie mit gewissen anderen Fakultäten, z. B. Mathematik und auch Physik, als auch die, eine geringere als die Lehrbefähigung für alle Klassen zuzulassen. Gewiß, es ist falsch, 'wenn dem Mathematiker oder Physiker, der so ganz nebenbei Chemie betrieben, fast alles nur auswendig gelernt und sich dürftige Kenntnisse in diesem Fach erworben hat, . . . daraufhin die Aufgabe zufällt, . . . den mit dem Einjährigenzeugnis abgehenden Schülern den erforderlichen propädeutischen Unterricht zu geben'. Noch falscher ist, wenn das geschieht ganz ohne Fakultas und vielleicht ganz ohne Kenntnisse. Und doch macht die gegebene Zusammensetzung des Lehrkörpers es oft unvermeidlich. Angesichts der gegebenen Verhältnisse muß doch wohl etwas anderes angestrebt werden, so schwierig die Durchführung sein mag, die sachgemäße Begrenzung eines Wissensstoffes für solche Studierende, die die Chemie im Nebenfach lehren wollen, und die Darbietung von Gelegenheiten, diese begrenzten Kenntnisse sich gründlich anzueignen. Dürftig und auswendig gelernt brauchen derartige Kenntnisse immerhin nicht zu sein. Zu verhindern, daß die Kandidaten des höheren Lehramts in dieser Hinsicht mangelhaft ausgebildet

---

1) A. a. O. S. 29. 2) A. a. O. S. 25. 29. 3) A. a. O. S. 31. 4) A. a. O. S. 18. 5) A. a. O. S. 19. 6) A. a. O. S. 34. 7) A. a. O. S. 20. 8) A. a. O. S. 21.

Digitized by Google

in ihren Beruf treten, muß als eine Angelegenheit der wissenschaftlichen Prüfungskommissionen bezeichnet werden. Eine eingehende Erforschung ihrer Ausbildung innerhalb der gebührenden Grenzen wird davor schützen. Milde und Nachsicht den aufgedeckten Schwächen gegenüber wären nicht am Platze.

Um die Kenntnisse und die praktische Ausbildung zu erwerben, die für volle Lehrbefähigung in der Chemie nötig sind, hält Duisberg vier bis sechs Semester für erforderlich, falls daneben noch biologische Studien laufen. Für den Fall, daß die Promotion in der Chemie, die wissenschaftliche Beherrschung dieses Faches erstrebt wird[1]), sei allerdings mit acht Semestern zu rechnen.[2]) Es würde sich also doch die Möglichkeit bieten, auch noch andersartige Studien, wenn auch in weniger tiefgehender Weise, neben den chemischen zu betreiben.

Am Ende trifft denn auch Duisberg sehr nahe zusammen mit früher angeführten Äußerungen, wenn er seinen Aufsatz mit den Worten schließt: 'Wir können nicht verlangen, daß der Lehrer alle Fächer, in denen er seine Schüler zu unterrichten hat, bemeistert. Wir können nur fordern, daß er sich das Wesentliche aus all diesen Gebieten angeeignet hat und bei allen an ihn herantretenden Fragen sich in diesen Gebieten zurechtzufinden weiß. Eine tiefere Kenntnis der Details in den einzelnen Wissenschaften kann von dem Lehrer nicht verlangt werden und ist auch für die Zwecke des Unterrichts überflüssig. Es ist also einleuchtend, daß wir aus rein praktischen Gründen über ein bestimmtes Maß von Forderungen nicht hinauskommen.'[3]) Wer so spricht, mit dem muß sich doch eine Einigung über den Punkt ermöglichen lassen, daß auch in der Ausbildung für das Lehramt der Chemie nicht in jedem Falle die weitestgehenden Ansprüche zu stellen sind.

Über die Vorbildung der Lehramtskandidaten für den Unterricht in der Physik und Mathematik hat zunächst F. Klein, etwas später und zwar spezieller bezüglich der Physik auch E. Wiedemann und K. Schreber, in allerletzter Zeit auch E. Börnstein[4]) sich geäußert. In der Abhandlung F. Kleins wird es gleichfalls offen ausgesprochen, daß die 'Hochschulen sich an die spezifische Entwicklung der vorbereitenden Anstalten anbequemen müssen'[5]), 'daß die Anpassung des Vorlesungsniveaus an die Vorbildung der Zuhörer . . . in der Tat eine Notwendigkeit ist'.[6]) Klein plädiert für die allgemeine Einrichtung von Vorkursen. Sie sollen 'neben den einleitenden Vorlesungen stehen, die das jedesmalige Optimum der fachlichen Vorbildung voraussetzen, und sie sollen von dem niederen Niveau der Vorbildung zu dem höheren überleiten'.[7]) Damit sind wir an der Stelle, an die wir zu kommen wünschten. Auch hier wird eine Gliederung von Vorlesungen für möglich, für nötig erachtet. Für einen anderen Zweck allerdings, als wir ihn im Auge haben. Aber was dem einen recht ist, mag dem andern billig sein. Sind Vorkurse in Aussicht

---

[1]) A. a. O. S. 44. [2]) A. a. O. S. 37. [3]) A. a. O. S. 48.

[4]) 'Physikalische Unterrichtsübungen für künftige Lehrer' (Zeitschr. für physikalischen und chemischen Unterricht XIX 355 ff.).

[5]) A. a. O. S. 480. [6]) A. a. O. S. 479. [7]) A. a. O. S. 481.

Digitized by Google

zu nehmen, um die Abiturienten verschiedenartiger Vorbildung auf dasselbe Niveau zu heben, warum nicht Sonderkurse für besondere Zwecke, z. B. für die Vorbildung der Lehramtskandidaten? Wenn nun Klein[1]) bei der Beantwortung der Frage, ob es in Zukunft noch möglich sein wird, eine wenn auch noch so lose Verbindung zwischen der biologisch-chemischen und mathematisch-physikalischen Studienrichtung aufrecht zu erhalten, eine 'reinliche Scheidung' befürwortet, muß in der Tat dem gegenüber und bei voller Würdigung der von ihm angeführten Gründe, daß die Zeit fehle um all diesen verschiedenen Anforderungen zu genügen, daß auch die Fassungskraft der Studenten eine im Mittel konstante Größe sei[2]), doch der Standpunkt des wirklichen Bedürfnisses an den Schulen, wie sie nun einmal sind, hervorgehoben werden. Es ist unzweifelhaft vorteilhafter, ein Lehrer von dem Umfange nach beschränkter, aber dem Unterrichtsbedürfnis angepaßter Vorbildung steht vor den Klassen, als ein solcher, dem während seiner Studienzeit das Gebiet ganz fremd geblieben ist und der nun als Lehrer selbst zu lernen genötigt ist, was er schon lehren soll. Klein gibt die Berechtigung dieses Standpunktes auch insofern zu, als er ihn in Erwägung zieht, und für den Fall, daß er behauptet wird, für Erleichterungen bei der Erwerbung der Unterstufe spricht. 'Die Vertreter der Mathematik usw. . . . sollten . . . über die zu stellenden Forderungen etwas Klares, nicht zu Weitgehendes vereinbaren. . . . Sie sollten dafür sorgen, daß geeignete Vorlesungen' und Übungen vorhanden sind, welche den Studierenden nicht stärker belasten, als zur Erwerbung des in Betracht kommenden Zieles durchaus erforderlich ist.'[3]) Mit dieser Stellungnahme aber schwinden alle Schwierigkeiten grundsätzlicher Art. Bestehen bleiben die praktischen, und diese sind recht groß. Aber schon eine Formulierung der Grenze des zu bewältigenden Stoffes wäre ein großer Schritt vorwärts. Doch davon später.

Die positiven Vorschläge, die Klein für die Umgestaltung der Maßregeln zu einer zweckmäßigen Vorbildung der Lehramtskandidaten macht, beziehen sich, was Mathematik anbelangt, auf die Einbeziehung der technischen Hochschulen, und für die Physik auf 'gewisse Erweiterungen des üblichen Betriebes, auf Berücksichtigung der Anwendungen, soweit dieselben notwendig in den späteren Schulunterricht hineinspielen, auf Anleitung zum selbständigen Demonstrationsvortrag, sowie zu praktisch-physikalischen Arbeiten mit Rücksicht auf die spätere Unterrichtstätigkeit, Selbstverfertigung einfacher Apparate, allgemeine Erörterungen über Methode und Organisation des physikalischen Unterrichts'.[4]) Im wesentlichen sind diese Forderungen an einzelnen Universitäten, vielleicht an den meisten, erfüllt, oder gehen ihrer Erfüllung entgegen. Die Mitteilungen von Wiedemann, von Schreber und Börnstein geben das Recht zu dieser Vermutung. Jedenfalls ist wohl auf diesem Gebiete die Anpassung an die Bedürfnisse der höheren Schule schon am weitesten gediehen. Sehr interessant sind namentlich die Erlanger Einrichtungen, die darauf ausgehen, eine vollwissenschaftliche, doch aber für die Zwecke der Schule besonders abgepaßte Vor-

[1]) A. a. O. S. 489. [2]) A. a. O. S. 488. [3]) A. a. O. S. 490. [4]) A. a. O. S. 488.

Digitized by Google

bildung in der Physik zu gewähren und damit noch ein recht eingehendes Studium der höheren Mathematik zu verbinden. Wenn der Kreis der Vorlesungen so umschrieben wird, daß er Differential- und Integralrechnung, analytische Geometrie und Mechanik, Differentialgleichungen, Funktionentheorie, Übungen mit Anwendungen auf Physik und Technik umfaßt, so ist mit einer solchen Ausdehnung der mathematischen Studien, für den Fall, daß sie erfolgreich gewesen sind, ganz gewiß die Fähigkeit erworben, Mathematik und Physik durch alle Klassen zu lehren. Wiedemann will noch hinzutreten lassen 'eine Vorlesung über die Prinzipien der Elementarmathematik, einschließlich der Anfänge der nicht-Euklidischen Mathematik'. Er vertritt damit den so bedeutsamen Gedanken, den Klein in die Forderung kleidet, für die Lehramtskandidaten eigene Vorlesungen einzurichten, 'welche die notwendige und allseitige Verknüpfung der höheren Mathematik mit dem Lehrgebiet der Schule herstellen' — vermöge deren die 'höheren Studien der Universitätszeit in der späteren Praxis der Schule dauernd nachwirken sollen'.[1]) Diese Angelegenheit ist in der Tat von größter Tragweite. Wenn es gelänge, Vorlesungen zu veranstalten, die einmal das Gebiet der Elementarmathematik in den Grundzügen und als zusammenhängende Einheit den Hörern vorführten, überall die allgemeinen Prinzipien, Gesichtspunkte und Methoden hervorhöben, dann aber auch aufzeigten, wie auch die elementaren Gebiete der Betrachtungsweise der höheren Mathematik nicht unzugänglich sind, so würden sie ebensowohl denen, die die Mathematik zu ihrem Hauptstudium gemacht haben, als vor allem denen von größtem Nutzen sein, die in ihr nur eine geringere Lehrbefähigung sich erwerben wollen. Viel mehr als das Hören etwa der grundlegenden Vorlesungen für die höhere Geometrie, die Differential- und Integralrechnung und ihre Anwendung auf die Geometrie und die Mechanik könnten sie solche Hörer für ihre spätere Tätigkeit im Lehramt vorbereiten. Diese würden so deutlicher erkennen, worauf es beim Unterricht in den Anfangszielen der Mathematik ankommt, als durch den Erwerb von etwas mehr oder weniger Routine im Differenzieren und Integrieren und in der Diskussion von Kurven. Sie könnten sich, mit weniger Aufwand an Zeit und Arbeit, eine prinzipiellere Klarheit in den Elementen verschaffen, die ihrem Unterricht ganz besonders zu gute käme.[2]) Und so böte sich in derartigen Vorlesungen ein Weg, auch dem Chemiker und Biologen eine zweckmäßige Ausbildung für den mathematischen Unterricht auf der Unter- und Mittelstufe zr geben, ohne daß er gar zu viel Zeit seinen Hauptinteressen abbrechen müßte.

---

[1]) A. a. O. S. 487, vgl. auch S. 488 oben.

[2]) Der Gegenstand ist besonders behandelt hauptsächlich von P. Stäckel, Über die Notwendigkeit regelmäßiger Vorlesungen über Elementarmathematik an den Universitäten (Jahresber. d. Deutsch. Math.-Vereinig. XIII 524). Ferner H. Weber, Über die Stellung der Elementarmathematik in der mathematischen Wissenschaft (ebd. XII 398). Literarische Erscheinungen auf dem Gebiete sind zurzeit noch spärlich. Zu nennen ist Weber und Wellstein, Enzyklopädie der Elementarmathematik. 2 Bde. Leipzig, B. G. Teubner 1905 und M. Simon, Methodik der elementaren Arithmetik, in Verbindnng mit algebraischer Analysis. Leipzig, B. G. Teubner 1906.

Digitized by Google

Trotz aller grundsätzlichen Ablehnung scheint also der Gedanke, neben einem Fache aus den mathematisch-naturwissenschaftlichen Unterrichtsdisziplinen, das wissenschaftlich zu bewältigen wäre, den Lehramtskandidaten anzuhalten, sich möglichst alle anderen in engeren Grenzen, in elementarer, aber für den Unterricht auf der Mittelstufe ausreichender Weise anzueignen, weder den Erwägungen der beteiligten Kreise ganz fern zu liegen, noch unausführbar zu sein. Für die Schule wäre diese Verwirklichung trotz der Mängel, die sie ja gewiß auch mit sich führt, dem Zustande vorzuziehen, wo eine vielleicht gründlichere Vorbildung auf einem kleineren Gebiete dazu nötigen würde, einen Lehrer mit Unterricht zu betrauen, den er stofflich zunächst gar nicht beherrscht.

Klein hat, falls der Studierende der Mathematik oder der Biologie über sein Fachstudium hinaus im Lehramtsexamen durchaus noch eine weitere Lehrbefähigung erbringen müßte, die philosophische Propädeutik vorgeschlagen.[1]) Die Münsterischen Ratschläge bemerken zu dem, was sie von dem Studium der Philosophie sagen, daß 'die philosophischen Studien als Ergänzung der fachwissenschaftlichen Studien aufgefaßt werden und demnach mit diesen in Beziehung stehen' sollen. Dies erscheint uns als das wesentliche, und es scheint dem sich zu nähern, was Münch bei der Besprechung der Baumannschen Vorschläge als drittes Element der Vorbereitung für das Lehramt bezeichnete: 'eine vorbereitende und anregende Orientierung vom pädagogisch-didaktischen Standpunkt aus', und was wir selbst in die Forderung fassen, daß die Kandidaten von der Aufgabe des höheren Unterrichts und den Mitteln, sie zu erfüllen, eine klare Vorstellung besitzen und den guten Willen hegen, an ihr mitzuarbeiten. Es läuft das schließlich auf die Einsicht hinaus, daß das Fachstudium als solches, und wäre es auch noch so zweckmäßig geordnet, für die unterrichtliche Tätigkeit nicht die volle Vorbereitung zu geben im stande ist, daß es der Orientierung an allgemeineren Gedanken bedarf, um die Aufgabe im besten Sinne zu lösen. Die Frage nach der Berechtigung, nach der Einrichtung der Prüfung in der allgemeinen Bildung tritt auf. Duisberg hat sich in letzter Linie gegen sie ausgesprochen, und es läßt sich ja gegen die Ausdehnung auf allerhand Wissensgebiete mancherlei Triftiges sagen. Von einem Gebiete freilich möchte doch in keinem Fall abzusehen sein, von der Philosophie. Nicht als ob die gewöhnliche Prüfung aus Logik und Psychologie, aus Geschichte der Philosophie und Pädagogik empfohlen werden sollte. Sie wird gewiß oft genug dürftig genug mit eingelernten Sätzen und Terminis schlecht und recht bestanden. Wenn es aber möglich wäre, den Absichten R. Lehmanns[2]) und H. Vaihingers[3]) entgegenzukommen und in der Prüfung das eine festzustellen, ob ein Zusammenhang zwischen den philosophischen Studien des Prüflings und

---

[1]) A. a. O. S. 489.

[2]) R. Lehmann, Wege und Ziele der philosophischen Propädeutik, Berlin, Reuther und Reichard 1905. S. 16 ff.

[3]) H. Vaihinger, Die Philosophie in der Staatsprüfung. Berlin, Reuther und Reichard 1906. S. 61—103.

Digitized by Google

seinen Fachstudien hergestellt sei, ob 'er für die philosophischen Fragen, die aus ihnen hervorgehen, ein tieferes Verständnis, von den Leistungen des philosophischen Denkens, die sich auf diese Fragen beziehen, eine einsichtsvolle Kenntnis gewonnen habe', so wäre damit eine starke Gewähr gegeben, daß er als Lehrer im stande sein werde, 'von seinem Einzelfach aus seinen Schülern Interesse und Verständnis für die nächst verwandten Probleme und einen weiteren Ausblick auf ihren Zusammenhang zu eröffnen'. Von dieser Fähigkeit der Lehramtskandidaten sich ein Bild zu machen, wird die Prüfungsbehörde sich nie verwehren lassen dürfen. Deswegen wird es auch stets so etwas wie eine Prüfung in der allgemeinen Bildung geben, mag auch vielleicht der Name sich ändern.

Wir könnten hier unsere Betrachtungen abschließen, wenn nicht noch zwei Punkte, scheinbar äußerlicher Art, der Erwähnung wert wären. Sehr natürlich bereitet die zweckmäßige Ausgestaltung der speziell für Lehramtskandidaten bestimmten Übungskurse, etwa im Experimentieren oder im Demonstrieren, den Hochschullehrern gewisse Schwierigkeiten, die ohne nähere Berührung mit dem Leben der höheren Schulen von dem, was ihnen not tut, von der Auffassungsfähigkeit der Schüler, von der Größe der zur Verfügung stehenden Mittel keine Kenntnis haben. Duisberg, der mit Rücksicht auf die gegenwärtigen Verhältnisse sich dahin ausspricht, an einigen Universitäten Seminare zu errichten, in denen die Lehramtskandidaten Gelegenheit hätten zu theoretischen und praktischen Studien über Methode und Organisation des chemischen Unterrichts, sieht es denn auch als selbstverständlich an, daß sie von einem praktischen Schulmann, der extra zu diesem Zweck an die Hochschule zu berufen sei, geleitet werden.[1]) Auch Schoenichen wünscht, 'daß an jeder Universität von einem die Praxis der naturwissenschaftlichen Fächer beherrschenden Oberlehrer Vorlesungen oder praktische Übungen über die Methodik des naturwissenschaftlichen Unterrichts abgehalten würden'.[2]) Er erwartet von einer derartigen Tätigkeit einen größeren Erfolg, als wenn der Studierende oder Kandidat aus der Literatur sich zu belehren gehalten wäre. Dieselbe Forderung hat in jüngster Zeit auch John Schröder (Hamburg) gestellt.[3]) Man kann wohl sagen, daß ihre Erfüllung in der Richtung der Entwicklung liegt, und daß sich in ihr auch jene Annäherung zwischen Hochschulen und höheren Schulen vollziehen wird, die, oft und seit langem herbeigewünscht, in den letzten Jahren nach manchen Anzeichen sich vorbereitet und allen Teilen zum Segen gereichen wird.

Zu den Vorkehrungen, die die Hochschulen treffen, um die Studierenden zu einer richtigen Ausnutzung der Studienzeit und der ihnen zur Verfügung stehenden Lehrgelegenheiten anzuleiten, gehört die Veröffentlichung von Studienplänen. Das Wort und die Sache sind nicht überall und zu aller Zeit beliebt gewesen, und auch jetzt ist die Abneigung dagegen nicht ganz geschwunden. Auch noch auf dem Münchener Philologentage trat ein Gegensatz in den An-

---

[1]) A. a. O. S. 24. [2]) A. a. O. S. 588.
[3]) Vgl. Zeitschr. f. physikalischen und chemischen Unterricht XIX 254.

schauungen hervor, sofern Viëtor einen festen Studienplan als der akademischen Lehr- und Lernfreiheit zuwiderlaufend bezeichnete und ihn bei der jetzigen Einrichtung unserer Schulen und Universitäten auch nicht einmal für durchführbar hielt. Gelegentliche Ratschläge für die Aufstellung individueller Studienpläne würden jedoch von seinen Ausführungen nicht berührt.[1]) Münch auf der anderen Seite war der Ansicht, daß Studienpläne so übel gar nicht seien, daß sie natürlich nicht zu Vorschriften werden, sondern nur gewisse Direktiven für den Gang geben sollen, den die Studierenden einhalten möchten.[2]) Für das Studium der Mathematik und Physik haben nun außer der Universität Münster, deren Ratschläge schon erwähnt worden sind, auch die Universitäten Göttingen und Jena[3]) Studienpläne veröffentlicht, die ganz in dem Sinne abgefaßt sind, der den teilweise abweichenden Meinungen der Münchener Redner gemeinsam ist. Sie enthalten nicht eine für eine bestimmte Studienzeit festgelegte Aufeinanderfolge von Vorlesungen und Übungen, sondern sie bieten die Hauptgesichtspunkte, nach denen die Studierenden selbst Auswahl und Anordnung zu treffen haben. Aber sie sind ein sehr schätzenswertes Mittel den Studiengang zu beeinflussen und anderseits jederzeit für ihn die nötigen Vorkehrungen zu treffen. Denn da sie hervorgegangen sind aus den gemeinsamen Beratungen des Dozentenkörpers, ist die Gewähr vorhanden, daß an den Hochschulen auch stets die Gelegenheit gegeben sein wird, die Studien den erteilten Direktiven entsprechend einzurichten.

Wenn wir am Schlusse in aller Kürze das Ergebnis unserer Überlegungen und Betrachtungen noch einmal zusammenfassen, so bestände dieses

1. in der Erkenntnis, daß von den Hochschulen her ein lebhaftes Interesse der geeigneten Vorbildung der Lehramtskandidaten entgegenkommt, daß sich dieses Interesse darin äußert, den Bedürfnissen dieses Teiles der Hörerschaft durch Anpassung der Vorlesungen und Übungen Rechnung zu tragen;
2. in der im besonderen für die Mathematik und die Naturwissenschaften begründeten Forderung, die Vorbildung der Lehramtskandidaten so zu gestalten, daß sie in der Lage sind, in einer möglichst großen Zahl der zusammengehörigen Lehrfächer (Mathematik, Physik, Chemie, Biologie) zu unterrichten;
3. in dem Zugeständnis, daß bei Erfüllung dieser Forderung die Vorbildung nicht für alle in Betracht kommenden Disziplinen gleich tief und streng wissenschaftlich wird sein können, daß vielmehr neben dem einen 'Hauptfach', in dem die Studien zu voller, freier Beherrschung des Stoffes und der Methode führen müssen, in den übrigen 'Nebenfächern' ein minder umfangreiches, vielmehr auf die für den Unterricht wichtigen

---

[1]) A. a. O. S. 290. [2]) A. a. O. S. 292.

[3]) Ratschläge und Erläuterungen für die Studierenden der Mathematik und Physik an der Universität Göttingen. Ostern 1905. Herausgegeben von den Direktoren des mathematisch-physikalischen Seminars. — Ratschläge für die Kandidaten des höheren Lehramts in Mathematik und Physik an der Universität Jena. Herausgegeben von den Fachvertretern der Fakultät.

Digitized by Google

Gebiete beschränktes Wissen genügen und hier auf die Schulung zu wissenschaftlicher Arbeit wird verzichtet werden müssen;

4. in der Einsicht, daß zu einer erfolgreichen Betätigung im Unterricht an den höheren Schulen für die Lehramtskandidaten Orientierung über und Bekanntschaft mit den aus den Disziplinen erwachsenden allgemeinen Problemen philosophischer Natur von großem Wert ist;
5. in der Empfehlung gewisser Hilfsmittel, die der Erreichung des angestrebten Zieles förderlich sein könnten, nämlich
   a) der Übertragung gewisser Vorlesungen und Übungen an qualifizierte und bewährte, aus dem Kreise der höheren Lehrer hervorgegangene Dozenten,
   b) in der Darbietung geeigneter Ratschläge an die Studierenden in der Form von Studienplänen.

Es könnte so scheinen, als ob dieses Ergebnis zu einem Zwange für die Studierenden der Mathematik und der Naturwissenschaften führen müßte, die sich später dem Lehrfach widmen wollen, zu einer Bevormundung und einem Reglementieren, welches das Streben der Studenten töten und die Entfaltung der Individualität hemmen könnte.[1]) Indessen, selbst wenn das der Fall wäre — was wir nicht glauben —, wer auch dem Gesagten die Berechtigung und Ausführbarkeit der aufgestellten Forderungen zuzugeben bereit ist, der wird diesen Zwang mit in den Kauf nehmen, da er zum Besten der Sache und auch zum Besten der Personen, die die Sache vertreten, ausgeübt wird.[2])

---

[1]) Duisberg a. a. O. S. 34.

[2]) Erst bei der Drucklegung ist dem Verfasser bekannt geworden: K. T. Fischer, Vorschläge zur Hochschulausbildung der Lehramtskandidaten (Porker, Zeitschrift für physikalischen und chemischen Unterricht XX, 2 S. 65—78, auch in Natur und Schule VI 45—160). Die trefflichen Ausführungen des sachkundigen Verfassers beziehen sich allerdings ganz und gar auf die Vorbildung für die erste Stufe.

DIE MITARBEIT DER WISSENSCHAFTLICHEN LEHRER BEI DER KÖRPERLICHEN ERZIEHUNG DER SCHÜLER HÖHERER SCHULEN [1]

Von Fritz Eckardt

Geist und Körper sind die Augenpunkte, auf die sich die Erziehung in gleicher Weise zu richten hat.

Die deutsche Schule kümmerte sich Jahrhunderte lang nur um die Geistesbildung. In dieser Zeit war unser Staat der Spielball der Nationen, und man mußte und konnte sich höchstens damit trösten, das Volk der Denker und Dichter zu sein.

Nun aber haben wir uns aufgerafft und sind bereit, unseren Platz an der Sonne zu wahren. Dazu brauchen wir aber Männer der Tat, und so lenkt sich naturgemäß die Aufmerksamkeit auch auf die Körper.

Aber der frische Zug, der in die Schule kam, mochte manchem als Sturm erscheinen, der alles Bestehende zu vernichten drohte. Es wird ihm zu viel des Kampfes und der Schlagworte hin und her. Er mag sich nicht in den Streit mischen, und er zieht sich zurück, beschäftigt mit seinen eigenen Fachaufgaben. Ein anderer erklärt, als wisse er's genau: Es werde das Kind mit dem Bade ausgeschüttet. Dabei hat er sich noch nie um das Bad und noch nie um das Kind gekümmert.

In dieser scheinbaren oder auch wirklichen Gleichgültigkeit mancher Lehrer und vieler Gebildeten überhaupt liegt der Grund, warum es trotz allen Eifers und Lärms — so darf man fast sagen — nicht recht vorwärts will mit den Bestrebungen auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung, obgleich diese in moderner Zeit einen prinzipiellen Gegner doch kaum finden dürfte und von deren Notwendigkeit jeder überzeugt ist, auch ohne daß wir die Statistik reden lassen vom Rückgang der Rekrutentauglichkeit, auch unter den zum einjährigen Dienst Berechtigten, von der Zunahme der Kurzsichtigkeit, der Rückgratsverkrümmungen, von der Verbreitung der Tuberkulose.

Man ist nicht Gegner, aber man hat sich daran gewöhnt, die Leibesübungen als eine Sache zu betrachten, für die man nicht zu sorgen hat, als gesondertes Fach, das seinen eigenen Vertreter hat.

Nun ist zwar der Turnunterricht eine gesonderte Disziplin, nicht aber die körperliche Erziehung im allgemeinen. Sie steht als Ganzes der Geistesbildung

[1]) Vorstehende Arbeit bildete den Inhalt eines Vortrags, der am 11. Februar 1907 in der Aula der Kreuzschule zu Dresden vor der Vereinigung von Lehrern an den städtischen höheren Schulen in Dresden in Anwesenheit Sr. Exz. des Herrn Kultusministers von Schlieben gehalten wurde.

Digitized by Google

im ganzen gegenüber. Wie nun der Mathematiker, der Philolog, der Theolog an unseren Schulen das Recht und die Pflicht haben mitzureden, sobald es sich nicht um ein einzelnes Fach handelt, sondern um die geistige Entwicklung überhaupt, so bedürfen wir auch bei der Körperentwicklung der Mitarbeit aller am Erziehungswerke Beteiligten. Nur dann wird die neue Bewegung auf der einen Seite wirksam werden, auf der anderen Seite die Dämme nicht überfluten, denn unsere Schüler sollen Männer der Tat werden, das Dichten und Denken aber nicht verlernen und versäumen!

Die Turnlehrer, die über die Grenzen ihrer Wirksamkeit im klaren sind, heißen jede Mitarbeit willkommen, und die Zeichen der Zeit stehen günstig: bedeutungsvolle Helfer rühren sich in Ärztekreisen, das Elternhaus hat sich in einzelnen Vertretern uns angeschlossen, und von den wissenschaftlichen Lehrern legt schon mancher mit Hand ans Werk. So haben sich z. B. in Dresden eine stattliche Anzahl der letztgenannten in der Schulgruppe des Vereins für vaterländische Festspiele mit den Fachlehrern vereinigt, und das erfreuliche Gedeihen dessen, was hier in Angriff genommen worden ist, beweist, daß ein Erfolg in Fragen der körperlichen Erziehung am ersten durch ein Zusammengehen der wissenschaftlichen und der Fachlehrer erzielt werden kann.

Es soll daher die ausgesprochene Aufgabe der folgenden Ausführungen sein, durch einen Überblick über die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung die wissenschaftlichen Lehrer der höheren Schulen zur Mitarbeit in Rat und Tat für diese Fragen zu gewinnen oder doch zum mindesten, ihr freundliches Wohlwollen dafür zu erwirken.

Es richtet sich also meine Anrede in folgendem immer an die wissenschaftlichen Lehrer der höheren Schulen, und ich darf Ihnen als erstes die Versicherung geben, daß alle übertriebenen Forderungen ausgeschaltet werden sollen.

I

Die Reformvorschläge auf dem Gebiete der körperlichen Erziehung gliedern sich in zwei Gruppen. Die einen beziehen sich im wesentlichen auf den gesetzlich an unseren Schulen eingeführten Turnunterricht und damit auf den Anteil an der körperlichen Erziehung, der der Schule zukommt. Die hierfür vorliegenden Forderungen, deren jede ein Thema für sich bilden würde, können nur in Kürze behandelt werden.

1. Schwedisch oder Deutsch?

In den letzten Jahren hat die Forderung die allgemeine Aufmerksamkeit erregt, statt unseres deutschen Turnens die schwedische Gymnastik zu betreiben, jene Gymnastik, der unser Militärturnen nachgebildet ist, und die wir außerdem in Deutschland seither nur als sogenannte Heilgymnastik kannten.

Zwischen dem deutschen und schwedischen Turnen besteht ein großer Unterschied, wie diejenigen wohl wissen, die ersteres in der Schule, letzteres

Digitized by Google

beim Militär kennen gelernt haben. Und doch ist es schwer, diesen Unterschied in kurze Worte zu fassen. Vielleicht läßt er sich am besten darlegen durch einen Vergleich mit dem fremdsprachlichen Unterricht. Es entspräche dann das deutsche Turnen der Lesesprechmethode, das schwedische der grammatikalischen Methode.

Ähnlich wie diese die einzelnen Regeln an bestimmten Beispielen übt, so will die schwedische Gymnastik die einzelnen Muskelgruppen entwickeln mittelst weniger, zweckdienlicher Bewegungen, die sie immer und immer wieder, möglichst täglich, betreibt. So ergibt sich die Tagesübung, d. i. eine Folge von feststehenden Übungen für jede Turnstunde, als Grundstein des ganzen Gebäudes. Bestimmte Einzelziele, bestimmte durch Anatomie und Erfahrung festgelegte Übungen sind also das Charakteristische, Zweck und Mittel sind direkt aufeinander zugeschnitten.

Es ist kein Zweifel, daß damit auch direkt und rasch die gesetzten Ziele erreicht werden, wenn Interesse und Turnlust der Schüler aushalten. Letzteres wird aber vielfach bezweifelt, und gerade darin liegt der springende Punkt der ganzen Sache. Wo den Schülern Interesse, Turnlust und der Wille schwindet, sich anzustrengen, ist nichts zu erreichen, sofern nicht militärische Zwangsmaßregeln zur Hand sind.

Darum geht das deutsche Turnen in Kenntnis der allgemeinen Erfahrung, daß die turnerische Bewegung von günstigstem Einfluß auf den Körper ist, von vornherein mehr auf Interesse, Turnlust und Neigung aus. Es wählt an sich selbst anregendere Übungen, wie Felgen, Kippen, Wellen, es sucht durch allerlei Verbindungen den Geist anzuregen, es nimmt im Kürturnen selbst die Phantasie in Anspruch. Damit läuft es allerdings leicht Gefahr, die geistige Seite zu sehr zu betonen, dann stellt es eine Belastung statt einer Entlastung dar. Nun dürfen zwar die Reigen als überwundene Dinge gelten, obgleich wir damit für unser Prüfungsturnen die Zugstücke für das Laienauge aufgegeben haben, immerhin müssen wir immer wieder darauf achten, wie wir geistige Entlastung schaffen und wie wir uns immer freier machen von allen Künsteleien und Kombinationen.

Es wird in Zukunft nicht lauten: Deutsch oder Schwedisch, sondern Deutsch und Schwedisch, denn es ist außer Zweifel, daß wir die durch Lern- und Sitzzwang verschuldeten Übel, wie schlechte Körperhaltung, Schmalbrüstigkeit, flache Atmung, durch direkte Gegenmittel ausgleichen müssen, und damit nähern wir uns von selbst, wenigstens bei den Freiübungen, der schwedischen Gymnastik.

In gewissem Sinne ist ihr schon die Tür geöffnet worden, wenngleich vielleicht die Anhänger des schwedischen Turnens sich mit dieser teilweisen und allmählichen Einführung nicht befriedigt erklären werden. Die letzte sächsische Turnlehrerversammlung hat ihren Mitgliedern empfohlen, zu Beginn jeder Turnstunde einige Übungen zu betreiben, die ausschließlich auf Verbesserung der Körperhaltung berechnet sind. Wir wissen aber wohl, daß damit wenig zu erreichen ist, wenn der Schüler in den übrigen 100 Stunden der

Digitized by Google

Woche in schlechter Haltung sitzen, stehen und gehen darf. Daraus ist deutlich zu ersehen, wie sehr wir in körperlichen Dingen auf die Hilfe aller Lehrer einer Anstalt angewiesen sind. Mahnen Sie, warnen Sie, wo Ihnen die schlechte Haltung oder die körperliche Ausbildung eines Schülers auffällt, und wenn der Vater Sie besucht, um über die Entwicklung seines Kindes von Ihnen Nachricht zu erhalten, dann wollen Sie auch nicht vergessen, auf den körperlichen Zustand Ihres Zöglings aufmerksam zu machen.

2. Das tägliche Zehnminutenturnen

Soll der Kampf gegen die genannten Schulübel von Erfolg sein, so müssen die gymnastischen Gegenmittel täglich angewendet werden.

Die Wirkung täglicher Körperübung ist überraschend stark. Das beweist das Training beim Sport, das beweisen drei ausländische Systeme: nämlich das bereits genannte schwedische, das des dänischen Ingenieurs Müller, der eine Verbindung des schwedischen Systems mit dem englischen *Ten minutes exercise for busy men* hergestellt hat, und das japanische Jiu-Jitsu, das sich von unserem deutschen Ringen durch den täglichen Betrieb und außerdem dadurch unterscheidet, daß es schmerzhafte und gefährliche Griffe lehrt.

Die Wirkung täglicher Übung hat sich bei einer Einrichtung besonders deutlich gezeigt, die allgemein empfohlen werden darf. Die Oberprimen schließen bei uns den Turnunterricht zu Weihnachten. Dafür habe ich unseren Leuten geraten, täglich die zweite große Pause zu turnerischer Übung auszunützen. Zu meiner Freude sind, wie im vorigen Jahre, so auch in diesem, eine Anzahl gerade der schlechten Turner dieser Einladung gefolgt. Sie haben in wenigen Wochen Übungen erlernt, in denen sie sich seit Jahren vergeblich versucht haben. Damit haben sie Zutrauen zu sich selbst gewonnen, und ich glaube, daß mancher von ihnen dadurch noch im letzten Vierteljahr Neigung für turnerische Betätigung gefunden hat.

Da nun aber ein tägliches Klassenturnen bei unseren heutigen Plänen undenkbar ist, verdient das tägliche Zehnminutenturnen größte Beachtung als eine Einrichtung, die wohl durchführbar ist. Es besteht schon seit längerer Zeit an einzelnen Schulen, es ist in größerem Maßstabe seit einem Jahr z. B. in der 1. Bürgerschule zu Dresden eingerichtet und wird im kommenden Jahre an mehreren Volksschulen eingerichtet werden.

Es fällt hier auf die Zwanzigminutenpause. Zehn Minuten kommen auf das Turnen, das an Stelle des früher überall erlaubten, jetzt meistens verbotenen Spielens, Laufens, Haschens tritt, zehn Minuten bleiben für das Frühstück. Zu jenem Freiübungsturnen sammeln sich alle turnpflichtigen Schüler und Schülerinnen auf dem Schulhofe und stellen sich auf bestimmtem Platze auf. Bei schlechtem Wetter muß die Übung ausfallen.

Für unsere höheren Schulen wäre, wenigstens in den ersten Jahren, Freiwilligkeit der Teilnahme vorzuschlagen, doch so, daß derjenige, der sich einmal dazu meldet, auch täglich teilnehmen muß. Die Übungen müßten stets die gleichen sein und alle wichtigen Muskelgruppen und Organe berücksichtigen.

Digitized by Google

Ihre Zusammenstellung würde am besten durch den Turnlehrer und einen mit der Physiologie der Bewegung vertrauten Arzt gemeinsam erfolgen. Noch zweckmäßiger als die große Pause nach der 2. Stunde, die für das Frühstück frei bleiben möchte, wäre die Benützung der auf 15 Minuten verlängerten Pause nach der 3. oder 4. Vormittagsstunde.

Die Durchführung dieses Planes trifft auf viele Schwierigkeiten, aber sie sind nicht unüberwindlich, wenn das Kollegium sich für die Sache interessiert, und wenn einige Mitglieder desselben den Turnlehrer freiwillig unterstützen. Diese würden, wenn sie dann selbst täglich mitturnen, den Lohn am eigenen Leibe erfahren.

Es sind Zukunftsträume, aber es sei gestattet für einen Augenblick darin zu schwelgen: Wie sich Montags die ganze Schule zu gemeinsamer Andacht versammelt, so würden sich täglich Lehrende und Lernende, Alt und Jung zu gemeinsamer Leibesübung vereinen. Ich meine, den Schülern müßte dann der Sinn des Satzes aufgehen: Leibespflege ist auch ein Gottesdienst.

Mit dem gemeinsamen Zehnminutenturnen der Knaben und Mädchen an den Volksschulen ist die Erfüllung einer weiteren neuzeitlichen Forderung angebahnt, die allerdings nur die Mädchenschulen betrifft, die Forderung einer gründlichen Reorganisation des Mädchenturnens. Ich bin nicht Mädchenturnlehrer, aber es scheint mir außer Zweifel, daß eine Zeit, die die früher behauptete geistige Verschiedenheit der Geschlechter mehr und mehr leugnet und darum der Koedukation geringen Widerstand entgegensetzt, auch die seitherige subtile Unterscheidung zwischen Knaben- und Mädchenturnen mehr und mehr fallen lassen, letzteres kraftvoller, ausgiebiger gestalten und dem Knabenturnen mit Ausnahme gewisser Gerätübungen angleichen wird.

Der Vollständigkeit halber ist eine Anregung zu erwähnen, die in einer Tageszeitung gegeben worden ist. Es wird empfohlen, die wissenschaftliche Unterrichtsstunde manchmal zu unterbrechen, die Fenster öffnen und eine Freiübung turnen zu lassen. Ich hörte diesen Vorschlag von verschiedenen Lehrern, die ihn erprobt haben, loben.[1])

3. Betonung der volkstümlichen Übungen

Es ist besonders hervorzuheben, daß die dargestellten Einrichtungen und Vorkehrungen den Einfluß unserer Schulgymnastik vermehren, keineswegs aber etwa das seitherige Klassenturnen ersetzen sollen. Dieses hat noch andere Aufgaben als die Ausgleichung der Schulübel, vor allem die, die körperlichen Anlagen weiter und harmonisch auszubilden. Bei der Unbeholfenheit, Schwäche und Mutlosigkeit vieler unserer Stadtjungen wird diese Aufgabe für uns eine sehr wichtige.

Sie bedient sich dazu der volkstümlichen Übungen einerseits und der Schul- und Kunstübungen anderseits. Jenes sind die natürlichen Be-

[1]) In der dem Vortrage folgenden Debatte wurde von mehreren wissenschaftlichen Lehrern dieses Urteil auf Grund eigener Erfahrung bestätigt. Von einem anwesenden Arzte wurde ferner gegen das allzusteife Sitzen während des Unterrichts Stellung genommen.

Digitized by Google

wegungen, wie Gehen, Laufen, Springen, Heben, Tragen, Stoßen, Schlagen, Werfen, Stützen, Hängen, dieses sind künstlich zurecht gemachte Bewegungselemente oder Kombinationen. Natürlich bezweckt man mit diesen auch nichts anderes, als jene körperlichen Anlagen zu entwickeln, z. B. durch Kniebeugen die Sprungmuskeln zu kräftigen, durch Armübungen die Wurfmuskeln.

Freilich wird dabei der eigentliche Zweck leicht aus dem Auge verloren und es kommt vor, daß der Turnunterricht sich in Schematismus oder Künstelei verliert. Darum ist die Forderung erhoben worden, die Brauchkünste des Lebens selbst, die volkstümlichen Übungen, lebhafter zu betreiben. Es sind also nicht besondere Tricks, Künste und Kniffe, die der Turnlehrer lehrt, sondern die allgemein menschlichen Tätigkeiten, denen auch die übrigen Lehrer ihr Interesse nicht versagen können und nicht versagen dürfen.

Die angewandte volkstümliche Übung ist das Bewegungsspiel, und so geht mit jener Forderung die andere Hand in Hand: Das Spiel soll mehr zu seinem Rechte kommen. Das hat dahin geführt, daß hier und da das Spiel überwiegt oder gar ausschließlich betrieben wird, oder daß insbesondere für den Spielbetrieb eine dritte Turnstunde eingeführt worden ist.

Das scheint mir nicht sonderlich glücklich. Nur selten eignet sich ein Schulhof zu einem ordentlichen Spiel, nur zu leicht leidet der übrige Unterricht im nahen Schulgebäude durch den plötzlichen Ausbruch des Jubels oder der Erregung, und das läßt sich nicht völlig vermeiden, wenn mit Eifer gespielt wird.

Zwar müssen die Spielregeln auf dem Turnplatz eingeübt werden, zwar können wir gegen Ende der Stunde hier und da ein Scherzspiel wie Katze und Maus, Dritten abschlagen usw. nicht entbehren, im allgemeinen aber gehören die großen Parteispiele meines Erachtens auf den Wiesenplan außerhalb der Mauern drückender Enge auf den wöchentlichen Spielnachmittag. Daß dort die Schüler des Segens teilhaftig werden, den das Bewegungsspiel unleugbar ausübt, das liegt mehr in der Gewalt der Klassenlehrer als der der Turnlehrer. Doch davon später.

4. Turnen zwischen wissenschaftlichen Stunden

Mitunter werden Klagen darüber laut, daß die Klasse nach dem Turnen entweder müde und abgespannt oder aufgeregt die nächste Stunde beginnt und längere Zeit braucht, ehe sie anzieht. Es ist deshalb auf mehreren hygienischen Kongressen die Forderung erhoben worden: 'Die Turnstunde soll nicht zwischen die wissenschaftlichen Fächer fallen.'

Diese Forderung wird gestützt durch Ermüdungsmessungen, besonders durch die ästhesiometrischen Messungen Dr. Griesbachs, der mittelst Zirkels den verschiedenen Grad der Empfindlichkeit des Nervensystems feststellt. Von anderer Seite wird aber die Zuverlässigkeit und Beweiskraft aller dieser Ermüdungsexperimente angezweifelt, und man glaubt an der Erfahrung festhalten zu müssen, daß körperliche Tätigkeit eine Entlastung nach geistiger Arbeit darstellt, und daß also das Turnen deshalb gerade zwischen die Wissenschaften

Digitized by Google

zu legen sei. Dahin spricht sich in der 'Monatsschrift für das Turnwesen' auch der Rektor der Kreuzschule zu Dresden Herr Dr. Stürenburg aus, der auf dem Gebiete der Leibesübungen in ganz Deutschland als Autorität gilt. Der genannte Artikel aus seiner Feder bespricht mehrere der Punkte, die ich nur in Kürze darstellen kann, in ausführlicher Weise.

Die Frage über die Legung des Turnunterrichts wird nicht ruhen, und es wäre dringend zu wünschen, daß zu dem Material der Physiologen nun auch die Pädagogen das ihrige beitrügen, gleichgültig ob es für oder gegen jene Forderung ausfällt. Dazu gestatte ich mir ein Verfahren vorzuschlagen, das ich mit Unterstützung des Herrn Realschuldirektor Dr. Hahn seinerzeit bei einer Klasse in Anwendung bringen konnte.

Herr Dr. Hahn hatte vor und nach meiner Turnstunde in der gleichen Klasse wissenschaftlichen Unterricht. Er bezeichnete in einer Liste den Eindruck, den er in seinen beiden Stunden, also vor und nach dem Turnen, von der geistigen Regsamkeit der Klasse hatte, durch Ziffern von 1 bis 3, ich für meinen Teil gesondert und in gleicher Weise den Grad der Anstrengung, den die Turnstunde gebracht hatte. Nach einem Vierteljahr — das Schuljahr schloß damals — verglichen wir die Listen. Es ergab sich keinerlei Parallelismus, der irgend welche Schlüsse zugelassen hätte.

Dazu ist zu bemerken: die Zeit der Beobachtung muß viel länger sein, die Zahl der Beobachter muß eine große sein, das Verfahren ist kein exaktes, aber es genügt, denn wenn sich eine Wirkung dem Lehrer überhaupt nicht bemerkbar äußert, dann wird sie nicht von Belang sein.

Hält man die Lage der Turnstunden für ungünstig, so ergibt sich die ungleich schwierigere Frage: Wohin damit? Dann kommen wir auf die Forderungen, die schon oft erhoben worden sind: Wissenschaftlichen Unterricht auf den Vormittag, den gesamten technischen Unterricht auf den Nachmittag.

Die Erfüllung dieser Forderung hätte allerdings weitgehende Veränderungen unserer heutigen Schulverhältnisse zur Folge; denn 30 Turnstunden z. B. der Annenschule oder 34 der 1. Realschule in Dresden sind bei unseren heutigen Raumverhältnissen an den Nachmittagen nicht unterzubringen. Ähnlich wird es mit dem Zeichnen sein.

Bei irgend welcher Verlegung des Turnens müßten aber zwei Grundsätze unbedingt inne gehalten werden:

Es darf nicht auf einen sonst freien Nachmittag allein fallen. Zahlen aus preußischen Gymnasien beweisen, daß uns sonst die vielen Dispensationen der Sorge um Legung des Turnunterrichts nahezu entheben würden. Der Staat gäbe damit den gesetzlich festgelegten Anteil an der körperlichen Erziehung zur Hälfte auf.

Zweitens darf die Klassenstärke auch für den Turnunterricht nicht überschritten werden. Wie im wissenschaftlichen Unterricht gibt es auch für den Turnunterricht ein Maximum, über das hinaus Erfolge fraglich werden. Die Zahl 40 vieler Gymnasialklassen ist in beiden Fällen wohl schon eine hohe.

Digitized by Google

Irgendwelche Kombinationen von entsprechenden Klassen, d. h. Parallelklassen, sind nur bis zu diesem Maximum zulässig.

So lang nun diese Frage nicht weiter entwickelt ist, so lang das Turnen zwischen wissenschaftlichem Unterricht liegt, muß seitens der Lehrer eine gegenseitige Rücksichtnahme geübt werden. Gegenseitige Aussprache wird dabei wirksamer sein als verhaltene oder gar vor den Schülern verlautbarte Mißstimmung.

5. Turnlehrer-Oberlehrer

Die technischen Fächer, also auch der Turnunterricht, werden in den meisten unserer höheren Schulen wenigstens in Sachsen durch Lehrer erteilt, die in Vorbildung und Anstellung sich vom übrigen Lehrkörper unterscheiden. Den Gesetzgebern, die diesen Zustand herbeiführten, mag wohl die Idee vorgeschwebt haben, dadurch tüchtige Fachleute an die Schulen zu bringen. Auf der anderen Seite aber hat dieser Zustand bei Schülern und vielleicht auch bei manchem Lehrer die Meinung aufkommen lassen, daß technische Dinge, vor allem die Leibesübungen, eines wissenschaftlich gebildeten Mannes unwürdig seien. Daß dadurch die Erfolge dieses Unterrichts geschmälert, und zwar unnötigerweise geschmälert werden, steht außer Zweifel. Daher ist die Forderung erhoben worden, daß auch der Turnunterricht von wissenschaftlichen Lehrern, die sich die notwendige Befähigung erwerben sollten, zu erteilen sei. Diese Forderung ist auch in die Form gekleidet worden: 'Der Klassenlehrer sei auch der Turnlehrer.' Die Meinungen über diese Fragen sind, in Anlehnung an preußische Verhältnisse, unter dem Schlagworte: 'Turnlehrer-Oberlehrer' ausgetauscht worden.

Diese Forderung, in der auch ich ein wichtiges Mittel erblicke, das Ansehen der Leibesübung zu heben, ließe sich nur dann erfüllen, wenn die Turnfakultas bei der Oberlehrerprüfung an Stelle einer anderen Fakultas träte und nicht, wie es jetzt ist, über diese Fakultäten hinaus erworben werden müßte. Am ersten ließe sich vielleicht erreichen, daß die akademisch gebildeten Lehrer wenigstens in den Unterklassen den Turnunterricht erteilten und die Berechtigung dazu durch eine Prüfung erlangen könnten, die gegenüber der heutigen Fachprüfung im Turnen wesentlich erleichtert wäre.[1])

Neben manchem anderen Vorteil, der sich aus der Durchführung dieses Planes für das Verhältnis von Lehrer und Schüler ergäbe, würde auf der einen Seite bei den Schülern die angedeutete Geringschätzung der Leibesübungen nicht aufkommen, auf der anderen Seite würde im Lehrkörper sich ein größeres Interesse für die Körperentwicklung der Schüler kundgeben, da man dieses Gebiet nicht mehr als Domäne des Fachlehrers ansähe, sondern als einen Teil der allgemein menschlichen Bildung, von der jeder Erzieher etwas verstehen müßte, wie von Deutsch, Lesen und Schreiben.

Auch jetzt schon, wo von diesen Forderungen noch nichts erfüllt ist, können die wissenschaftlichen Lehrer der körperlichen Erziehung große Dienste

[1]) Es ist im Rahmen dieses Aufsatzes nicht möglich, diesen Plan weiter auszuführen. Näheres siehe 'Monatsschrift f. d. Turnwesen 1904 und 1905'. Berlin, Gärtner.

Digitized by Google

erweisen. Mit Freude und Dank habe ich es stets begrüßt, daß einzelne Klassenlehrer an unserer Schule dem Turnen ihrer Klasse hier und da beiwohnen. Am ganzen Auftreten und Verhalten solcher Klassen im Turnen, an ihrem Eifer ist es deutlich zu bemerken, daß sie wissen: Der Ordinarius hält etwas auf die Leibesübungen. Auch werden diese Herren sicherlich nicht der weitverbreiteten Meinung beitreten, daß der Turnunterricht besonders leicht und angenehm, so eine Art Ausruhunterricht sei.

Ist der Fachlehrer aber nicht zu entbehren, wie es aus den Erörterungen über diese Frage hervorzugehen scheint, dann ist allerdings zu fordern, daß seine Ausbildung eine längere und tiefere, etwa wie in Schweden eine dreijährige sei, damit er schon durch seine Prüfung in allen körperlichen und hygienischen Dingen als die Autorität erscheint, die er jetzt im günstigsten Falle erst durch längere Praxis werden kann.

Es liegen noch eine ganze Reihe von Forderungen älteren und neueren Ursprungs vor, die an die körperliche Erziehung durch die Schule oder von ihr gestellt werden. Es ist hier nur möglich sie zu nennen.

Die Bestrebung für Wehrhaftigkeit unseres Volkes fordert Schulmärsche zur Erlangung von Ausdauer im Gehen, Distanzschätzen zur Übung des Auges, Einfluß der Turnzensur im Freiwilligenzeugnis.

Die Kunsterziehungstage haben ihre Forderungen auch an die Leibesübungen gestellt. So weit sie sich beziehen auf die Entwicklung des vollkommenen und damit zugleich schönen Körpers, auf Schönheit in Haltung und Bewegung, sind sie selbstverständlich Aufgabe auch der Schulerziehung. Sofern sie aber die Erlernung und Verwertung der Bewegung als Ausdruck inneren künstlerischen Empfindens verlangen, sind wir bei 2 Wochenstunden Turnen nicht in der Lage ihnen näherzutreten.

Endlich sind es Forderungen mehr hygienischer Natur: Nacktturnen, die Schularztfrage, die Abstinenzfrage, die Forderung von Schulbädern und Waschgelegenheiten.

Mag man manches von all den genannten Bestrebungen und Forderungen für übertrieben halten, so wird man doch zugeben müssen, daß manches davon auch beachtlich ist. Dem Turnlehrer allein aber wird es nur in den seltensten Fällen möglich sein, dieses Beachtliche vorwärts zu bringen. Der ganze Lehrkörper muß Hand ans Werk legen.

II

Die zweite Gruppe der Bestrebungen und Forderungen bezieht sich auf das, was neben dem Turnunterricht für die körperliche Erziehung noch geschieht oder geschehen sollte.

Zwei wöchentliche Stunden körperlicher Übung bilden kaum einen Ausgleich gegen etwa 40 Wochenstunden Lern- und Sitzarbeit, wie viel weniger können sie das darstellen, was zur Entwicklung und Bildung des Körpers nötig ist. Das Leben des Knaben auf dem Dorfe können und müssen wir in körperlicher Hinsicht als das natürlichere ansehen. Wie viel mehr als 2 Wochen-

Digitized by Google

stunden hat er Gelegenheit sich körperlich auszutun! Dessen kann auch der Stadtjunge nicht entraten. Er muß schwimmen, spielen, wandern.

Dafür zu sorgen ist nun eigentlich Aufgabe der Familie. Aber die Familie kommt ihr nur in wenigen Fällen nach aus Gründen, die hier nicht einzeln dargelegt werden können.

Nun sorgen viele unserer Jungen zwar selbst dafür, daß ihnen körperliche Erholung nicht fehlt, und mancher verwendet mehr Zeit darauf, als die geistige Anstrengung, die er sich selbst zumutet, nötig erscheinen läßt. Im allgemeinen aber wird mit dem Anwachsen der Großstadt die Gelegenheit zu körperlichem Ausleben immer beschränkter. Besonders denjenigen, die als 'Stubenhocker, als die Überfleißigen, die Bequemen, die Unverträglichen, die Schniegeligen, die Kneiper' bezeichnet worden sind, wäre Kampf und Spiel mit ihren Kameraden sehr zu gönnen, wenn auch aus ihnen brauchbare Männer werden sollen.

Da also die Familie häufig ihre Pflicht versäumt, muß irgend jemand anderes für die Sache sorgen. Deshalb haben sich in vielen Städten Vereinigungen gebildet, die zumeist mit dem Zentralausschuß für Förderung des Volks- und Jugendspiels, der in dieser Richtung für Deutschland Großes geleistet hat, in Verbindung stehen, und die sich zur Aufgabe gemacht haben, die Schüler in ihrer Freizeit zu körperlicher Tätigkeit anzuregen und ihnen dafür jede nur mögliche Gelegenheit zu verschaffen.

Obenan unter den Maßnahmen, die dieser Aufgabe dienen sollen, steht

6. Einrichtung von alljährlichen Wettkämpfen unter den Schülern

Als Beispiel sei es gestattet die vaterländischen Festspiele zu Dresden zu schildern, die wohl eine der größten derartigen regelmäßigen Unternehmungen darstellen dürften.[1])

Auf Anregung unseres Oberbürgermeisters vereinigten sich vor Jahren Turner, Schwimmer, Fechter, Radfahrer, Ruderer, kurz alles, was in Dresden körperlichen Übungen oblag, zu einem gemeinsamen Spiel-, Vorführungs- und Kampftag. Nicht die Ausrichtung eines neuen Festes, sondern die Förderung und Verbreiterung der verschiedentlichen Leibesübungen ist der tiefere Zweck dieses Unternehmens. Neun solcher Festspiele liegen bereits hinter uns. Es ist sicherlich etwas vorwärts gegangen in dieser Zeit mit dem Betrieb und dem Verständnis der Leibesübungen bei uns. Wenn draußen auf dem herrlichen Platze an den Ufern der Elbe Hunderte im Wettkampf streiten, 30 und 40 Tausend diesen Kämpfen folgen, so dürfte dieses Bild nicht allzusehr gegen die olympischen Spiele der griechischen Welt zurückstehen, die mancher unter den höheren Lehrern seinen Schülern mit begeisterten Worten schildert, der sich um das, was in Deutschland an Gymnastik getrieben wird, noch nicht gekümmert hat.

Die Beteiligung der Schüler höherer Schulen war jahrelang gegen Erwarten gering. Deshalb wurde eine gesonderte Schülergruppe ins Leben

[1]) Andere derartige Unternehmungen siehe Jahrbücher des Zentralausschusses, Leipzig Voigtländer.

Digitized by Google

gerufen, und zu unserer Freude wurde die Teilnahme der Schüler eine so rege, daß diese Gruppe unter den Wettkampfgruppen die zahlreichste, ca. 1500 Teilnehmer, in ihren Vorführungen eine der mannigfaltigsten, in ihrem äußeren Auftreten die geschlossenste und schmuckste ist. Die sich steigernde Beteiligung früherer Wettkämpfer, jetziger Studenten und Kaufleute usw. als Helfer und Kampfrichter beweist, daß sich manche Begeisterung und Neigung für körperliche Dinge auch über die Schule hinaus ins Studium und den Beruf erhalten.

Es erübrigt, die einzelnen Unternehmungen der Schülergruppe bei den vaterländischen Festspielen eingehend zu schildern. Einen Überblick gibt das Programm der vorjährigen Festspiele:

Schülergruppe

Von 3 Uhr ab: Freiübungen (Platz IIb).

Von ½4 Uhr ab: Auf Platz IIa

a) Wetturnen der Unterstufe[1]) (32 Gemeldete) am Bock, am Barren, am Reck. — (½7 Uhr) Kürturnen.

b) Wetturnen der Oberstufe (10 Gemeldete) am Pferd, am Barren, am Reck. — (½7 Uhr) Kürturnen.

c) Dreikampf der Unterstufe in volkstümlichen Übungen (26 Gemeldete):
Wettlauf über 100 m.
Weitwurf mit dem Schlagball.
Weitsprung.

d) Dreikampf der Oberstufe in volkstümlichen Übungen (8 Gemeldete):
Hindernislauf 100 m, 4 Hürden zu 75 cm.
Schleuderballwerfen.
Hochweitsprung.

Auf Platz IIb

e) Deutscher Schlagball, 10 Mannschaften aus Kreuz- und Annenschule, 1. und 2. städt. Realschule, Freiherrl. v. Fletcherschem Seminar, Realschule v. Müller-Gelinek.

f) Barrlauf, 15 Mannschaften aus usw.

g) Faustball, 2 Mannschaften aus usw.

h) Tamburinball 15 Mannschaften aus usw.

Von 4^{20} Uhr ab: Auf Platz IIa

i) Eilbotenlauf über 1 km (Unterstufe je 10, Oberstufe je 5 Läufer), 11 Mannschaften aus usw.

Von ½5 Uhr ab: Auf Platz IVa und IVb

k) Fußball ohne Aufnehmen des Balles, 7 Mannschaften aus usw.

Von 5^{40} ab: Auf Platz IIa

l) Tauziehen, 11 Mannschaften aus usw.

Wichtiger ist die Frage: Was bezweckt die Herbeiziehung unserer Schüler zu diesen Kämpfen und Spielen?

[1]) Unterstufe bis U II, Oberstufe O II bis O I.

Digitized by Google

In Sachsen sieht schon das Gesetz die zwei wöchentlichen Turnstunden nicht für ausreichend an. Es schreibt daher, wenigstens den Gymnasien und Realgymnasien, zwei wöchentliche Kürturnstunden vor. Des weiteren haben die städtischen Schulbehörden Dresdens für jede höhere Schule zwei wöchentliche Spielzeiten von je 2 Stunden auf den von der Stadtgemeinde geschaffenen oder ermieteten großen, schönen Spielplätzen eingeführt. Mit diesen Plätzen für Volks- und Jugendspiel ist unsere Stadt vielen Gemeinden als Vorbild vorangegangen, und die Grundzüge, die auf der Versammlung zu Mannheim entwickelt und im Jahrbuch des Zentralausschusses 1906 veröffentlicht worden sind, dürfen als bahnbrechende bezeichnet werden.

Kürturnen und Spiel müssen bei uns also bereits als Schuleinrichtungen angesehen werden, aber die Beteiligung unserer Schüler, die eine völlig freie ist, war wenig befriedigend. Das kam daher: Alle unsere übrigen Schuleinrichtungen erhalten durch Zensurerteilung, Versetzung, Prüfung einen gewissen Abschluß, diesen Einrichtungen aber fehlte ein erreichbares und erstrebenswertes Ziel. Das sollten die Wettkämpfe abgeben, wie sie sich bei den vaterländischen Festspielen darstellen. Hier kann Mann gegen Mann, Klasse gegen Klasse oder gar Schule gegen Schule sich messen in den Leistungen, die bei Kürturnen und Spiel erreicht worden sind. Diese Zwecke sind denn auch tatsächlich erfüllt worden. In den meisten Schulen wird die Erfahrung immer wieder aufs neue gemacht, daß alljährlich die Beteiligung der Schüler am Kürturnen und Spiel eine stärkere und eifrigere ist bis zum Tag der Festspiele.

Wir erwarten aber noch mehr von der Hinzuziehung der Schüler zu den Festspielen, nämlich, daß die Jugend durch die Begeisterung für den bevorstehenden Wettkampf auch sonst in ihrer Freizeit zu Spiel und körperlichem Austummeln zusammenkommt und sie dadurch besser ausnützt als durch Kneipen, Kartespielen und Flanieren.

Wir wissen, daß auch dieser Zweck erreicht wird, zwar noch lange nicht allgemein, aber es fehlt nicht an guten Anzeichen. Einzelne Spielmannschaften spielen hin und wieder auch in den Ferien, andere geben sich das Wort, in der Zeit der Vorbereitung abstinent zu leben. Es scheint mir ferner, als sei die Vorliebe einen 'Skat zu dreschen', wie der technische Ausdruck früherer Zeit lautete, unter den Gymnasiasten selten geworden. Die früher mitunter gemachte Beobachtung, daß der Zusammenschluß zum Spielbetrieb nur den Deckmantel bildet für eine Kneipvereinigung, wird immer seltener.

Auf die psychologische Seite der Frage: Anregung des Ehrgeizes durch den Wettkampf, Stählung von Ausdauer, Mut und Entschlossenheit, Unterdrückung von Streitsucht, Rechthaberei, Wankelmut usw. kann ich nicht näher eingehen. Wir könnten aus unseren Erfahrungen bei den Festspielen schlagende Beispiele nach der guten und nach der schlechten Seite hin für diese Wirkung anführen.

Aber eben deshalb, weil der Wettkampf eine Schule der Charakterbildung darstellt, ist es wünschenswert, daß die Lehrer die Leitung

Digitized by Google

in die Hand nehmen. Wir dürfen sie nicht den Unfertigen selbst oder den Sportklubs und Sportvereinigungen überlassen. Die Lehrer in allererster Linie werden auch dafür sorgen können, daß die Wettkampflust in den rechten Bahnen bleibt und nicht Auswüchse zeitigt, die das Übermaß auch bei der besten Sache hervorbringt, daß vor allem die geistige Ausbildung unserer Jugend nicht unter der Sportbegeisterung leidet, wie man es der englischen und amerikanischen Jugend nachsagt.

Darum ist es mit größter Freude zu begrüßen, daß sich auch eine ganze Reihe wissenschaftlicher Lehrer aus fast allen unseren Schulen in den Dienst unserer Sache gestellt haben. Ja, ohne sie wäre unser Unternehmen nicht lebensfähig geworden, da es bei einer Anzahl von Turnlehrern nicht die erbetene Unterstützung gefunden hat. Mit freiem Blicke haben jene Herren erkannt, wie viel Wertvolles in körperlicher und moralischer Hinsicht aus unseren Bestrebungen sich ergeben kann. Ihnen allen Dank. Die Begeisterung und Opferwilligkeit dieser Lehrer ist es, die mir den Mut gibt, die höhere Lehrerschaft aufzurufen zur Mitarbeit und zu bitten um ihr Interesse für die Fragen der körperlichen Erziehung.

Aus Japan, wo die Körperübung sich einer vorzüglichen Pflege erfreut und jene Erfolge gezeitigt hat, die die Welt mit Erstaunen füllen, wird uns erzählt, daß der Rektor magnificus der Universität Tokio den Sportfesten der Studenten nicht nur wie bei uns zuweilen sein Protektorat verleiht, sondern mit seinen Professoren als Kampfrichter tätig ist und es nicht für unwürdig hält, Sprünge zu messen und Schnellläufe festzustellen.

Daraus geht hervor, welcher Wertschätzung sich die Leibesübung in jenem Lande der aufgehenden Sonne erfreut. Die allgemeine Wertschätzung der Leibesübungen und damit ihr Erfolg hängt wesentlich davon ab, wie sehr die Elite des Geistes — die Elite des Geldbeutels kümmert sich zumeist mehr um Pferderennen und Automobilhatzen — sich derselben annimmt.

Darum helfen Sie uns. Kommen Sie als Helfer, kommen Sie als Zuschauer zu unseren Wettkämpfen, wo solche bestehen. Wo das nicht der Fall ist, unterstützen Sie deren Einführung. Erkundigen Sie sich bei Ihren Schülern einmal nach ihren Erfolgen und finden Sie einmal ein lobendes Wort für den Mutigen, Starken und Gewandten, auch wenn er auf der Schulbank manchmal Ihr Schmerzenskind sein sollte.

7. Halber Spielzwang

Die Zulassung der Schüler zu Wettkämpfen hat Lust und Eifer für das Bewegungsspiel günstig beeinflußt; trotzdem sind die Schulspiele an vielen Orten noch nicht so wirksam und nutzbringend, wie wir es von einer Schuleinrichtung erwarten könnten. Der Grund liegt hauptsächlich in der Unregelmäßigkeit des Spielbesuchs, die hervorgerufen wird durch die unbeschränkteste Freiwilligkeit. Sie verschuldet es, daß bald viele, bald wenig Spieler auf dem Platze sind, daß es zu einer genauen Kenntnis der Spielregeln nicht bei allen Schülern kommt, viel weniger zu einem guten Zusammen-

Digitized by Google

spiel, durch das ein Spiel erst fesselnd wird. Sie macht also einen wirklich geordneten Spielbetrieb fast unmöglich. Gleiche Zahl der Spieler, gleiche Körperentwicklung, gleichmäßige Beherrschung der Spieltechnik, das sind die drei Erfordernisse für ein Spiel, das mehr sein soll als ein gelegentliches Austummeln und die Ausnützung eines Nachmittags.

Die volle Freiwilligkeit hat aber auch mancherlei Bedenkliches vom erziehlichen Standpunkt aus. Sie verleitet geradezu zur Unzuverlässigkeit. Der Schüler ist auf dem Wege zum Spiel. Er trifft Kameraden, es findet sich irgend eine Abhaltung, und oft glaubt der Vater seinen Sohn auf dem Spielplatz, während dieser sich nicht eben nutzbringend beschäftigt.

Mußte ein Schüler im Unterricht getadelt, mußte eine Klasse ihres Betragens wegen einmal etwas fester angefaßt werden, so ist es schon vorgekommen, daß die Schüler ihren Unwillen dadurch zum Ausdruck brachten, daß sie vom Spiel in mehr oder weniger ostentativer Weise wegblieben. Das haben nicht nur die Turnlehrer erlebt, das hat auch schon manchem wissenschaftlichen Lehrer, der sich freiwillig des Spiels seiner Klasse annahm, die Freude an der Sache verdorben.

Alles das hat eine Bewegung ins Leben gerufen, die mit der vollen Freiwilligkeit beim Spiel brechen will. Sie geht vor allem aus vom Zentralausschuß für Förderung des Volks- und Jugendspiels, und der Geschäftsführer desselben, Herr Hofrat Prof. Raydt, hat in einer Broschüre 'Der obligatorische Spielnachmittag', Leipzig, Voigtländer, alles Für und Wider in dieser Frage zusammengestellt.

Darin wird der volle Spielzwang empfohlen, der dahin geht, jeden Schüler zur Teilnahme zu zwingen, d. h. das Schulspiel obligatorisch zu machen, wie es z. B. in Württemberg bereits für das ganze Land verfügt ist.[1] Jedenfalls aber wird man überall, wo die Verhältnisse sich diesem Plane entgegenstellen, gut tun, vorläufig erst einmal Erfahrungen zu sammeln mit dem halben Spielzwang. Dazu haben wir uns auch in Dresden entschlossen, und zwar geht die Anregung auch hier von der wiederholt erwähnten Schulgruppe aus.

Jeder Schüler, der sich bei Beginn des Schuljahres zum Spiel meldet, ist gehalten, wöchentlich einmal regelmäßig dabei zu erscheinen. Muß er fehlen, so ist die schriftliche Entschuldigung der Pflegeverpflichteten beizubringen, unentschuldigtes Fehlen zieht die Schulstrafen nach sich, also alles so, wie wir es bei Stenographie, beim Ergänzungsunterricht im Latein und anderem haben. Niemand ist gezwungen, sich zur Beteilung zu melden, wer sich aber meldet, ist gezwungen zu kommen. Das ist der halbe Zwang. Schultechnisch ausgedrückt würde das heißen: Das Bewegungsspiel soll zu einer fakultativen Disziplin erhoben werden.

Freilich mag es für die Familie angenehmer sein, über den Nachmittag frei verfügen zu können, bald den Sohn zum Spiel zu senden, bald nicht, aber wer

[1]) Auch in Sachsen ist seit Ostern 1907 seitens des Ministeriums den Realschulen, die seither noch kein Spiel hatten, diese Einrichtung empfohlen worden.

Digitized by Google

die Segnungen einer Sache genießen will, muß auch die notwendigen Opfer dafür bringen.

Es könnte bei Einführung des halben Zwanges zu befürchten sein, daß zu wenige Schüler bezw. deren Eltern geneigt sein werden, die Bedingung auf sich zu nehmen, und also lieber von der Meldung zum Spiel absehen werden. Das ist nicht der Fall. Bei einer Umfrage in unserer Schule ergab sich, daß die Schüler, die überhaupt zum Spiel kommen wollten, auch den halben Zwang wünschten, weil sie selbst am besten wissen, daß manche Störung des Spieles seither der vollen Freiwilligkeit zuzuschreiben war.

Der halbe Zwang wurde eingeführt, und über 300 haben sich gemeldet.

Die 2. städtische Realschule in Dresden hat die Eltern schriftlich darauf hingewiesen, daß sie mit der Meldung die Verpflichtung auf sich nehmen, ihre Söhne zu regelmäßigem Besuch des Spielplatzes anzuhalten, und hat bei der Anmeldung die Unterschrift des Vaters gefordert. Und auch hier haben sich die Mehrzahl der Schüler zum Spiel gemeldet. Die an den halben Zwang geknüpften Erwartungen haben sich erfüllt. Obgleich die Sache an unserer Annenschule neu war, so war der Besuch doch ein viel regelmäßigerer als früher, die Entschuldigungen liefen, besonders in der letzten Zeit, wo die Schüler schon etwas an die Einrichtung gewöhnt waren, im allgemeinen pünktlich ein.

Es sei besonders erwähnt, daß jede Entschuldigung als gültig angesehen wurde, also auch häusliche Abhaltung, Spaziergang mit den Eltern usw., auch darf ich nicht verschweigen, daß nicht selten Häufung von Schularbeiten als Grund des Fehlens angegeben waren. Es kam also mehr darauf an, daß die Eltern genötigt waren das Fehlen schriftlich zu entschuldigen, als auf den Grund des Fehlens. Den Eltern wurde dadurch selbst das Fehlen auffälliger, Fehlen ohne Kenntnis der Eltern unterblieb, die geschilderten Mängel des seitherigen Betriebs waren gemindert, ohne daß die Neueinrichtung Härten gezeigt hätte. Darum haben eine ganze Reihe von Schulen den Entschluß ausgesprochen, mit der kommenden Spielzeit den halben Zwang einzuführen. Zudem haben wir an den Rat zu Dresden das Ersuchen gestellt, er wolle den städtischen Schulen den halben Spielzwang anempfehlen. Die Gutachten der Rektoren sind durchgängig günstig ausgefallen, und wir haben die Mitteilung erhalten, daß unser Gesuch Erfolg haben wird.

Diesen Erfolg danken wir in erster Linie dem Zusammengehen wissenschaftlicher Lehrer mit den Turnlehrern in jener Schulgruppe, einer Einrichtung, die in Deutschland nicht allzuhäufig sein dürfte, die aber überall zur Nachahmung empfohlen werden kann.

Beim halben Zwang wird allerdings der eine Mangel nicht gehoben, daß sich Schwächlinge und Einlinge, Gigerl und Blasierte vom Spiel von vornherein ausschließen. Diesen Mangel auf das Mindestmaß zurückzuführen, das liegt zumeist in der Hand der Klassenlehrer. Wenn Sie selbst die Spielerlisten aufnehmen und die sich Ausschließenden nach dem Grunde fragen wollten, wenn Sie einmal eine Stunde dem Spiel Ihrer Klasse opferten, wenn Sie, soweit Lehr-

Digitized by Google

pläne und Lehrziele das zulassen, den Spielnachmittag von Schularbeiten freihalten, so würde damit viel geschehen. In diesem Sinne wird der Turnlehrer die Unterstützung der wissenschaftlichen Lehrer an seiner Schule auf das dankbarste begrüßen.

8. Schülerreisen

Für die Erholung und damit zugleich für die körperliche Entwicklung sollte von den Schülern naturgemäß in allererster Linie die Zeit ausgenützt werden, die für die Erholung bestimmt ist, die Ferienzeit. Auf Grund einer selbst aufgenommenen Statistik weiß ich, daß die Ferien in den meisten Fällen verbummelt und vertrödelt werden. Dabei kommt höchstens eine geistige Entlastung heraus, die aber von sehr fraglichem Werte ist, denn auch für die Ferien gilt das alte Wort: Müßiggang ist aller Laster Anfang; während anderseits körperliche Tätigkeit das beste Vorbeugungsmittel gegen jugendliche Verirrung ist. Eine wirklich zweckmäßige Verwertung tritt nur bei einer kleinen Zahl ein und fast nur in den Sommerferien.

Als rechte Erholung darf wohl die Fußwanderung bezeichnet werden, wenigstens für die oberen Klassen. Das dürfte kaum Widerspruch finden.

Die Fußwanderung bringt körperliche Ausarbeitung, Erholung und Kräftigung in Sonnenschein und freier Luft. Daneben fördert sie eine Reihe von psychologischen Werten, deren Darstellung über meine Aufgabe hinausgeht. Es sei nur erwähnt, daß die neuen Eindrücke Geist und Gemüt des Jünglings bereichern, daß durch die oft nötige rasche Entschließung und durch kameradschaftliches Zusammenleben die Charakterbildung gefördert wird, endlich daß durch das Umherstreifen in Berg und Tal die Liebe zur Heimat und damit zum Vaterlande Wurzel faßt in den jungen Seelen.

Aber die Pflege des Wanderns durch die Schule ist seit Einführung der neuen Haftpflichtbestimmungen gegen früher eher zurück- als vorwärtsgegangen. Der früher übliche Schulspaziergang ist in vielen Schulen ganz weggefallen. Lehrer, die früher ihre Klasse oft mitnahmen auf eine Wanderung, haben diese Unternehmungen ganz eingestellt, weil sie zu den freiwilligen Mühen und Opfern an Zeit nicht noch die Gefahr einer pekuniären Haftpflicht auf sich nehmen wollten.

Die Haftpflichtfrage ist für die Schülerwanderungen von einschneidender Bedeutung. Und doch herrscht darüber noch vielfach Unklarheit. Ich muß deshalb näher darauf eingehen.

Es ist eine allgemeine und eine besondere Haftpflicht zu unterscheiden. Der ersteren unterliegt jeder Deutsche. Wer mutwillig oder fahrlässig Schaden anrichtet, kann zum Ersatz desselben herangezogen werden.

Die besondere Haftpflicht hängt mit der Aufsichtspflicht zusammen. Wo ich durch Vertrag oder Amt die Aufsicht über Minderjährige übernehme, bin ich haftpflichtig für den Schaden, den diese nehmen oder anrichten, z. B. wenn ich amtlich, als Lehrer, meine Klasse ausführe. Es kommt also alles auf die Verpflichtung zur Aufsicht an. Sobald mir diese zufällt,

Digitized by Google

kann ich die Haftpflicht nicht ablehnen. Ein Revers des Vaters, wie er oft verlangt wird, ist in diesem Falle zwecklos.

Aber die Aufsichtspflicht liegt durchaus nicht völlig klar. Wenn die Ausführung des Ausfluges nicht von mir verlangt wird, sondern wenn ich denselben freiwillig unternehme, gewissermaßen außeramtlich, so kommt mir natürlich eigentlich auch keine amtliche Verpflichtung zur Aufsichtsführung zu.

Nun ist aber die Unterscheidung eines amtlichen Ausflugs und eines privaten eine schwierige Sache. Als Unterscheidungsmerkmal könnte man vielleicht konstruieren: Bei jenem ist die faktische oder auch nur moralische Nötigung jedes Schülers vorhanden, bei diesem volle Freiwilligkeit, die um so mehr in die Augen springt, wenn ich die besondere Erlaubnis des Vaters zur Teilnahme, womöglich schriftlich, verlange, denn dadurch wird klar, daß sie auch verweigert werden kann.

In letzterem Falle muß ich aber dann, wenn ich eine Aufsicht nicht übernehmen will, den Vater davon benachrichtigen, weil er sonst 'zu dem guten Glauben berechtigt' ist, daß ich die Aufsicht führen werde.

Auch kann ich die Aufsicht bei solch einem freiwilligen Ausflug nicht ablehnen, wenn die Schüler in einem Alter sind, wo sie sich selbst noch nicht leiten können. In diesem Falle würde der Richter wohl jedem begleitenden Erwachsenen, auch einem Nichtlehrer, die Aufsichtspflicht zusprechen.

Endlich kann ich die Aufsicht nicht ablehnen, wenn ich sie dann doch führe. Anderseits entstände der etwas eigenartige Zustand, daß Schüler spazieren gehen mit ihrem Lehrer, der aber nicht die Aufsicht führt, sondern die Schüler tun läßt, was sie wollen.

In Oberklassen besteht ein erträglicher Ausweg darin, daß die Schüler den Ausflug unter sich ausmachen und den Lehrer gleichsam als Gast einladen.

Im allgemeinen kommen wir also von der Aufsichtspflicht auf keine Weise los und somit auch nicht von der Haftpflicht.

Nun würde bei eintretendem Schaden die Haftpflicht allerdings ja nur dann in Frage kommen, wenn wir uns eine Nachlässigkeit zu Schulden kommen lassen. Aber erstens: wer ist sicher nie etwas zu übersehen; zweitens: wie schwer kann es im Falle eines Prozesses sein nachzuweisen, daß wir alle gebräuchlichen Vorsichtsmaßregeln getroffen haben; drittens: wie sehr liegt es in der subjektiven Ansicht des Richters, ob ein gewöhnlicher Unfall oder ein Versehen vorliegt; und viertens, wenn alles zu unseren Gunsten ausfällt: wie furchtbar ist die Zeit der Aufregung und Ungewißheit bis zur Entscheidung.

Und das alles für den guten Willen unseren Schülern eine gesunde und nützliche Erholung zu bieten. Es ist nicht zu verwundern, wenn die Neigung zu solchen Unternehmungen geringer wird.

Dazu kommt noch, daß solch ein Klassenausflug selten ohne Verdruß abläuft, sei es, daß es zu Differenzen oder unangenehmen Szenen mit anderen Reisenden auf der Eisenbahn, anderen Gästen oder mit dem Kellner bei der Mittagseinkehr kommt, sei es, daß einzelne Schüler übermäßig Geld vertun, um den Klassengenossen gegenüber zu renommieren, heimlich Alkohol trinken,

Digitized by Google

zurückbleiben um zu rauchen. Dazu kommen die zahlreichen Wegeverbote im Walde usw.

Manches davon läßt sich abstellen, wenn der Lehrer die rechte Wanderart anwendet. Hat man sie kennen gelernt, so ist man von ihrem Werte sofort überzeugt und genießt die Wanderung doppelt. Sie heißt: Frühstück im Freien, Mittag im Freien, Vesper im Freien, alles das möglichst weit ab von menschlichen Wohnungen, Enthaltung von Alkohol auf der Wanderung. Immerhin bleibt eine Massenwanderung, wie sie jeder Klassenausflug darstellt, wenigstens mit größeren Schülern, nur in seltenen Fällen ein befriedigendes Unternehmen, wie mehr oder weniger jede Massenwanderung.

So haben wir auf der einen Seite die Notwendigkeit der Schülerwanderung, die bei dem modernen Bestreben, den Unterricht möglichst ins Freie zu verlegen, sogar zu der Forderung geführt hat, Unterrichtsgänge und Schulausflüge möchten obligatorisch in den Lehrplan eingefügt werden.

Auf der anderen Seite sehen wir die vielfachen Hindernisse der Schulwanderungen und die Tatsache, daß sie immer seltener werden.

Dieser Widerspruch mußte eine Lösung finden, und er hat sie an verschiedenen Orten Deutschlands, wenigstens teilweise, gefunden in den freien Schülerreisen. Unter ihnen stellen die Dresdner Schülerreisen (Dr. S. R.) die neueste Phase insofern dar, als sie in möglichst enger Verbindung mit der Schule oder doch mit der Lehrerschaft stehen. Daher sei ihre Schilderung gestattet. Freilich dürfen ihre Vorbilder nicht vergessen werden. Solche waren: der sogenannte Wandervogel, die Reichenberger Schülerwanderungen und vor allem die schon vor 30 Jahren begründeten Caravanes scolaires in Frankreich, vor allem die in Paris.

Im Programm der letzteren vom Jahre 1905 finden wir eine Versammlung der Pupils du club alpin français, wie sie sich selbst nennen, in der Sorbonne unter der Leitung des Unterrichtsministers selbst. Möge das wiederum ein Beweis dafür sein, daß wir die Unterstützung der wissenschaftlichen Lehrer erbitten für eine Sache, die sich bereits im Auslande der höchsten Wertschätzung erfreut.

Der Ausschuß für die Dr. S. R. steht in engster Verbindung mit unserer Schulgruppe und neben einigen Herren anderer Berufe und einigen Fachturnlehrern sind es hauptsächlich wissenschaftliche Lehrer hiesiger höherer Schulen, die ihn bilden. Dadurch haben wir im Gegensatz zu verwandten Einrichtungen, die auf Drucksachen und schriftlichen Verkehr angewiesen sind, die Vertreter der einzelnen Schulen. Sie geben die Nachrichten des Ausschusses an die Schüler weiter, bringen die Reisen vor jeder Ferienzeit in Erinnerung, regen zur Teilnahme und zu fleißiger Wanderung an, führen, soweit sie sich dazu bereit erklären, eine Reisesparkasse unter ihren Schülern; übermitteln dem Ausschuß besondere Erfahrungen und Wünsche, die ihnen von ihren Schülern zugehen.

Ich muß mich über die einzelnen Einrichtungen der Dr. S. R. kurz fassen[1]), dafür stehen unsere Drucksachen gern zu Diensten.

---

[1]) Ausführliches darüber wird das Jahrbuch 1907 des Zentralausschusses bringen. Siehe auch Mitteilungen des deutschen und österreichischen Alpenvereins 1906 Nr. 2 und 1907 Nr. 3.

Digitized by Google

Aus ihnen seien drei Paragraphen der Wanderordnung hervorgehoben.

Für die Tageseinteilung bei den Reisen gilt im allgemeinen: Zeitig aus dem Quartier — Zweistündige Wanderung — Einstündige Rast — Dreistündige Wanderung — Zwei- bis dreistündige Rast — Zwei- bis dreistündige Wanderung. Die Rasten werden, wenn möglich, im Freien verbracht. Die Teilnehmer wandern in kleinen Gruppen von etwa 4 Mann. Die Führung hat zumeist ein älterer, wandererfahrener Genosse. Überanstrengung soll vermieden, Klettertouren dürfen nicht ausgeführt werden. Es wird den Teilnehmern Zeit und Muße bleiben, Natur und Freiheit zu genießen. Sammeln, Skizzieren, Photographieren wird, besonders während der Rasten, empfohlen.

Für die Verpflegung gilt im allgemeinen: Jeder Reisende hat sich für die ganze Dauer der Reise ausreichend mit Proviant zu versehen. Zu empfehlen ist Speck, geräucherte Wurst, Tee in Würfeln, Kakao, Suppentafeln, Früchte, Kuchen, Zucker. Nur die Hauptmahlzeit wird, und zwar nach Abschluß der Tageswanderung, im Gasthaus eingenommen. Mitführen von alkoholischen Getränken ist verboten.

Eine Aufsicht über die Teilnehmer im Sinne von § 832 des B. G. B. wird ausdrücklich abgelehnt. Für Schäden oder Unfälle kommt der Ausschuß nicht auf.

Die Dr. S. R. regen die Schüler zur Verwendung eines Teiles jeder Ferienzeit (mit Ausnahme der Weihnachtsferien) zu Fußreisen an, sie suchen ihnen durch Beschaffung von Nachtquartier usw. die Reisen zu verbilligen, sie unterstützen sie durch Ausleihung von Reisehandbüchern, Karten, Feldflaschen, Rucksäcken usw. und fordern als Gegenleistung nichts anderes als die Einhaltung der vorhin angedeuteten Wanderart.

Unsere Einrichtungen zielen darauf hin, daß die Schüler erst unsere engere Heimat kennen lernen, ehe sie ihre Schritte in die Ferne lenken.

Der wesentlichste Unterschied zwischen den Dresdner und den meisten übrigen Schülerreisen besteht darin, daß wir Massenwanderung vermeiden. Die Schüler wandern in kleinen Gruppen von vier Mann, einer der Wandergenossen hat die Führung. Darum dürfen es keine Knaben mehr sein, die hinaus wandern, und die Teilnahme wird vorläufig erst vom 15. Lebensjahr ab gestattet. Eine Aufsicht (und damit eine Haftpflicht) kann natürlich abgelehnt werden und wird ausdrücklich abgelehnt. Wenn die Schüler unsere Wanderart erfaßt haben, dann brauchen sie auch keine Aufsicht mehr. Es sind uns Nachrichten zugegangen von dem löblichen Verhalten unserer reisenden Schüler. Diese Wanderordnung, dann der Umstand, daß die Wandergruppen nur aus vier Mann bestehen, endlich das Interesse, billig zu reisen, beugt Ausschreitungen vor. Sicherlich sind es keine 'Bierreisen' geworden, denn der Tagesverbrauch hat samt Fahrgeld Mk. 2.— selten überstiegen. Es sind aber auch einzelne mit Mk. 6.— fünf Tage und mit Mk. 11.— zehn Tage ausgekommen. Davon kann nicht viel auf Bier und Ulk entfallen. Wir haben den Eindruck gewonnen, daß wir einer guten Sache die Hand geboten haben, und alle Mitglieder des freien Ausschusses waren gern bereit, auch im neuen Jahre dafür

Digitized by Google

zu arbeiten. Wir sind der Zuversicht, daß wir eine Schar von wanderbegeisterten Jünglingen und Männern heranziehen werden, die den Segen der Wanderung an Körper und Geist erfahren haben.

In Erkenntnis dieser Zwecke sind es touristische Vereine gewesen, die unsere Sache materiell unterstützten, vor allem die Sektion Dresden und die akademische Sektion des D. Ö. A. V., der Gebirgsverein für die Sächs. Schweiz; dann aber auch der Verein für vaterländische Festspiele.

Unsere Unternehmungen waren 1906 die folgenden:

a) 4 Führerwanderungen unter Leitung von Ausschußmitgliedern mit zusammen 70 Beteiligten;

b) 4 feste Reisen, bei denen die einzelnen Gruppen von Schülern oder Studenten geführt wurden, und zwar: in den Osterferien 4 Gruppen mit zusammen 15 Beteiligten 5 Tage ins Elbsandsteingebirge, in den Pfingstferien 7 Gruppen mit zusammen 25 Beteiligten 5 Tage ins Zittauer Gebirge, in den Sommerferien 6 Gruppen mit zusammen 26 Beteiligten 10 Tage ins Erzgebirge, in den Michaelisferien 4 Gruppen mit zusammen 22 Beteiligten 5 Tage ins böhmische Mittelgebirge;

c) freie Reisen, bei denen der führende Schüler selbst das Reisegebiet, den Weg, die Dauer usw. bestimmte: 20 Gruppen mit zusammen 58 Beteiligten;

d) Tages- und Halbtagswanderungen. Erst im letzten November wurden die Schüler, die sich zu einer Reisegruppe zusammengefunden hatten, angeregt, gelegentlich einen Sonntag oder einen Halbtag zu einer Wanderung zu verwenden. Einige, wenn auch wenige Gruppen haben dieser Anregung bereits Folge geleistet.

Freilich dürfen wir nicht verschweigen, daß wir einen übergroßen Zudrang der Schüler zu unseren Dr. Sch. R. gefürchtet hatten, und daß wir deshalb wenig für Verbreitung unseres Unternehmens getan haben. Darin haben wir uns nun allerdings getäuscht. Die Wanderlust ist unter unserer Jugend nicht so verbreitet, wie wir geglaubt hatten. Das spricht aber nicht gegen die Einrichtung von Schülerreisen, sondern es beweist erst recht, wie sehr die Förderung der Wanderlust nötig ist.

Nun waren aber nach Ausweis der deutschen Schülerherbergen (Hauptleitung Hohenelbe in Böhmen) unsere Dresdner Schüler schon vor Begründung der Dr. S. R. die wanderlustigsten im ganzen Reiche. Von den 16000 Nächtigungen des Jahres 1905 entfielen auf die Dresdner allein 2000 (Leipzig 1600, Berlin 1400, Breslau 1100). Wie jammervoll mag es da mit der Ferienausnützung in anderen Städten aussehen.

Unsere Einrichtung besteht erst seit einem Jahre. Ihr Erfolg ist der gleiche, als hätten wir 2318 Personen auf einen Halbtag hinaus ins Freie gebracht. Die Zahl ist noch klein. Noch kleiner ist die Zahl der reisenden Schüler an vielen anderen Orten. Daß sie größer werde, dazu erbitten wir wiederum die Hilfe auch der wissenschaftlichen Lehrer. Fragen Sie einmal Ihre Schüler nach der Ausnützung der Ferien, weisen Sie dieselben auf die Schönheit und den Wert des Wanderns hin, ermahnen Sie zum Sparen für

Digitized by Google

eine Reise, bringen Sie den tüchtigsten unter Ihren Schülern auf einigen Ausflügen die rechte Wanderart bei, die werden dann gute Führer für ihre Kameraden abgeben. Suchen Sie die Allgemeinheit oder Vereine — besonders touristische Vereine sind dafür empfänglich — für die Unterstützung von Schülerreisen zu gewinnen, und wo sich Reisevereinigungen bilden, fördern Sie dieselben mit Rat und Tat. Ihre Schüler werden es Ihnen danken, wenn nicht schon eher, so doch sicherlich als gereifte Männer.

Es sind noch mancherlei Einrichtungen, Unternehmungen und Vorkehrungen, für die wir die Bundesgenossenschaft der wissenschaftlichen Lehrer erbitten. Erst dann, wenn nicht nur der Turnlehrer, sondern die Schule oder doch die Mehrzahl ihrer Lehrer für diese Fragen eintritt, werden wir wirklichen Erfolg haben; ich erinnere an das Schwimmen, Fechten, Rudern, an den frischauflebenden Wintersport.

Alles das nenne ich nicht in dem Sinne, daß ein Schüler jeden dieser Sports treiben soll, sondern in dem, daß die Schule alle begünstigen soll, damit sich der Schüler je nach seinen Neigungen und Fähigkeiten dem einen oder dem anderen zuwenden kann. Auch den Lehrern selbst wäre das zu empfehlen, und wir haben ein Vorbild dafür in manchen norddeutschen Schulen, wo im Kollegium kaum ein Herr ist, der nicht einen oder mehrere Sports treibt.

Endlich müssen öffentliche Dinge in ihrer Wirkung auf die körperliche Erziehung bei den Lehrern mehr Beachtung finden als bisher: sei es Unerfreuliches, wie die verhältnismäßig hohen Eisenbahnfahrpreise auch bei Schülerfahrten, die Waldabsperrungen, sei es Erfreuliches, wie die Duldsamkeit der Polizei den winterlichen Sportsvergnügen gegenüber, die uns an Polizeiverbote so sehr Gewöhnte jetzt fast in Erstaunen setzt.

In den Tagen des Wahlkampfes, die hinter uns liegen, haben wir wohl alle es uns heimlich gelobt oder haben es laut ausgesprochen: Das nationale Moment muß in der Erziehung unserer deutschen Jugend mehr betont werden, und wenn nicht alle Zeichen trügen, so wird das Schlagwort der Pädagogik des nächsten Jahrzehnts sein: 'Nationale Erziehung.' Sie ist nicht denkbar ohne eine gleichmäßige Berücksichtigung von Körper und Geist, die wir leider seither vielfach vermissen mußten. Darum helfen Sie uns auch bei der körperlichen Erziehung unserer Jugend, jeder an seinem Teile durch Wort, Tat oder Vorbild. Des Reiches Zukunft ist in Eure Hand gegeben!

Digitized by Google

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

BEMERKUNGEN ZU ALBERT HEINTZES ABHANDLUNG

Drei Jahre auf dem Marienstiftsgymnasium zu Stettin

(Heft I dieser Zeitschrift S. 33—51)

Albert Heintze kam zu Ostern 1846 in den damals von dem Professor Bonitz geleiteten Coetus der Sekunda des Marienstiftsgymnasiums zu Stettin. Ich war sein Klassengenosse. Wir rückten in Gemeinschaft zu Ostern 1847 in die Unterprima, Ostern 1848 in die Oberprima und bestanden gemeinschaftlich Ostern 1849 die Abgangsprüfung. Später sind wir auseinandergekommen. — Als Heintze in die Schule eintrat, war er etwa 15 Jahre alt, ein blasser, schüchterner und weltfremder Knabe. Er zeigte sich in der Klasse bald als tüchtig vorbereitet und blieb bis zu seinem Abgange in allen obligatorischen Unterrichtsfächern ein guter Schüler. — Dem sonstigen Schulleben, das in jenen Jahren, von dem kunstfreundlichen Direktor Hasselbach angeregt, unter der Mitwirkung Ludwig Giesebrechts, des Dichters, Karl Loewes, des Musikmeisters, und anderer Lehrer recht frisch war, blieb er fern; ich erinnere mich wenigstens nicht, daß er je bei den von Loewe dirigierten Übungen und Aufführungen des Gymnasialgesangchores oder in dem Männergesangverein der Gymnasiasten mitgewirkt oder an den Zeichenstunden des tüchtigen Genremalers Most, dem englischen Unterricht des Lektors Anderson, den naturwissenschaftlichen Vorlesungen des Medizinalrates Dr. Behm, dem Turnunterricht des alten Jahnschülers Briet teilgenommen hätte. Auch davon, daß er irgend einem seiner Lehrer näher getreten wäre, weiß ich nichts.

Albert Heintze hat nun die Eindrücke, die er als Knabe und unfertiger Jüngling von seinen Lehrern, dem Unterricht und dem Schulleben empfangen hat, in späterem Alter niedergeschrieben. Er hat dabei die für die Geschichte der Schule sehr wertvollen Beiträge von Franz Kern (Ludwig Giesebrecht als Dichter und Schulmann. Stettin 1875) und von Georg Wandel (Studien und Charakteristiken aus Pommerns ältester und neuester Zeit. Anclam 1888), obwohl diese Werke ihm — nach einigen seiner Anmerkungen zu schließen — bekannt gewesen sind, nicht berücksichtigt, vielmehr lediglich seine persönlichen Erlebnisse, einige zum Teil recht jugendlich-vorschnelle Urteile über Lehrer und Unterrichtsmethoden sowie eine Anzahl von Schülergeschichten, von denen manche nach meiner Ansicht zu Unrecht verallgemeinert sind, andere von irgend welchen Schelmen erfunden und dem arglosen Heintze aufgebunden sein mögen, wiedergegeben. Heintze hat also in seinen Aufzeichnungen nicht sowohl einen objektiven Beitrag zur Geschichte des Gymnasiums, als vielmehr eine biographische Skizze seines eigenen Werdeganges geliefert.

Zur Abgabe eines Urteiles glaube ich darum einigermaßen berechtigt zu sein, weil ich von meinem 13. bis zum 20. Lebensjahre Schüler des Marienstiftgymnasiums gewesen bin, als solcher an dem inneren und äußeren Leben der Schule stets eifrig teilgenommen habe, später von 1852—1859 im juristischen Vorbereitungsdienst und als Gerichtsassessor fast ununterbrochen in Stettin gewesen bin und während dieser Jahre nicht nur mit einigen jüngeren Lehrern des Gymnasiums (insbesondere mit meinem Bruder, dem nachherigen Professor Paul Bartholdy in Straßburg, und mit Franz Kern) in regem Verkehr gestanden, sondern auch regelmäßig den öffent-

Digitized by Google

lichen Akten der Schule als Hörer und bei Gelegenheit auch als Mitwirkender beigewohnt habe. —

Im einzelnen bemerke ich:

1. Heintze hat in seiner Schrift die Wertschätzung seiner Lehrer hauptsächlich nach dem Maße bestimmt, in welchem sie ihm durch ihren Unterricht in seinen Schulkenntnissen förderlich gewesen sind. Auf diesem Wege ist er dazu gelangt, dem Professor Bonitz und den DDr. Corssen und Pazschke seine volle Anerkennung zuteil werden zu lassen. Ich freue mich, hier seinen Ausführungen unbedingt beistimmen zu können, und ergänze sie nur noch dahin, daß der feinsinnige Corssen uns durch Wort und Bild erfolgreich auch in die griechische und römische Kunstgeschichte einführte. —

2. Für die Persönlichkeit des Direktors Hasselbach scheint Heintze kein Verständnis gehabt zu haben. Nach meiner Auffassung war Hasselbach ein Mann von durchaus vornehmer Gesinnung, gegen alle seine Schüler gütig und gerecht. Seine Oberprimaner nannte er seine jungen Freunde und behandelte sie als solche; darum war wohl selten unter ihnen einer, der dem alten Herrn nicht treu ergeben gewesen wäre. Daß solches Verhältnis auf Charakterbildung und äußere Haltung der Oberprimaner und durch diese wieder auf die jüngeren Schüler von gutem Einfluß sein mußte, bedarf keiner Erörterung. In der ganzen Schule war denn auch ein anständiger Ton vorherrschend. Um das Gedeihen und Ansehen seines geliebten Gymnasiums war Hasselbach unablässig besorgt, und bei allen Gelegenheiten verstand er die Anstalt mit achtunggebietender Würde zu vertreten.

Er war ein gelehrter altklassischer Philologe, 'ein Freund aller Kunst, insbesondere der Poesie und Musik'. Bei der Feier seines Dienstjubiläums im Jahre 1852 sagte Giesebrecht, der immer wahre und rücksichtslos aufrichtige Mann, von ihm, 'daß er als Philologe alte und neue Sprachen, Sprache und Poesie, Poesie und Nationalität, diese mit der Humanität und dem Christentum in seinem Geist immer zusammengefaßt habe'. Weiter sprach er von der Pädagogik Hasselbachs, deren 'Würde, Reinheit und Fruchtbarkeit' er anerkannte, wenngleich er neben ihr, die er als die 'mütterliche' bezeichnete, der ihm selber mehr zusagenden 'männlichen' den Platz gewahrt wissen wollte.

Hasselbach traktierte in der Oberprima das Lateinische und Griechische. Der Unterricht des schon im XVIII. Jahrh. groß gewordenen hochbejahrten Mannes konnte nicht so reichhaltig und anregend sein, wie der seiner jüngeren, aus der Boeckhschen Schule hervorgegangenen Kollegen Bonitz, Corssen und Pazschke; immerhin aber war er wohlgeeignet, den Schülern gediegene Kenntnisse in den Sprachen und von dem Geiste der Alten zu verschaffen.

3. Ebensowenig wie dem Direktor Hasselbach ist Heintze dem Professor Ludwig Giesebrecht, dem Dichter und Geschichtsforscher, gerecht geworden. Auch durch diesen hervorragenden Lehrer, der den geschichtlichen und deutschen Unterricht erteilte, hat er sich nicht nach seinen Wünschen in seiner intellektuellen Entwicklung gefördert gefunden und den Mißerfolg nicht etwa sich selber, sondern ausschließlich der Lehrmethode Giesebrechts zugeschrieben. Daß die ideale, einzige Persönlichkeit dieses Mannes irgend welchen nachdrücklichen Einfluß auf ihn ausgeübt hätte, läßt Heintze nicht erkennen.

Franz Kern hat in seiner Biographie die Methode Giesebrechts kritisch beleuchtet und dabei ebensowohl die Mängel als die seiner Ansicht nach überwiegenden Vorzüge derselben eingehend dargelegt. Ich beziehe mich auf die Ausführungen des tüchtigen Schulmannes, von denen mir nach eigener Beobachtung besonders zutreffend erscheint, was er über den deutschen Aufsatz sagt:

S. 232: 'Die Wirksamkeit, die er (G.) durch voraufgehende Besprechung und nachfolgende Beurteilung der Aufsätze überhaupt ausgeübt hat, ist als eine sehr erhebliche, man darf wohl sagen ungewöhnliche zu bezeichnen. Die Schüler wurden in einen Kreis, in ein klar gegliedertes System bedeutender Gedanken eingeführt, sie lernten an seinem Beispiel lichtvolle Ordnung in einen gegebenen Gedankenstoff bringen, sie lernten in gedrängter Sprache ihre Ansicht darlegen.'

Digitized by Google

Ungleich tiefer und nachhaltiger als durch seinen formalen Unterricht hat nach Kerns Urteil Giesebrecht durch seine Persönlichkeit auf seine Schüler gewirkt. Ich kann mir nicht versagen, einige darauf bezügliche Darstellungen des warmherzigen Biographen hier anzuführen. So sagt er:

S. 238: 'Mit Verehrung schauten sie (seine Schüler) zu dem Manne empor, der idealen Sinn, ein Hinwenden des Geistes aus der nüchternen Alltäglichkeit, aus der platten Nützlichkeit, aus der flüchtigen Lust auf das Ewige und Unentreißbare nicht pathetisch predigte, sondern in dem leuchtenden Beispiel seiner eigenen Lebensführung vor die Augen stellte. In seine fest begründete, überall in sich harmonische Weltanschauung wurden sie eingeführt; die ersten Schritte selbständigen, auch zweifelnden Denkens, die der Jünglingsseele oft so gefährlich werden, wenn sie sich gewaltsam loszureißen hat von einer die Vernunft mißhandelnden Autorität, durften sie tun unter dem Einfluß eines Mannes, der vernünftige Begründung jeder Meinung stets für unerläßlich gehalten, der nichts weniger war als ein von klugen Erwägungen hin und her geschaukelter Parteimann, sondern ein unabhängiger, freier Forscher und Denker, ein tapferer, unbestechlicher Vertreter der einmal erkannten Wahrheit. Ihn kümmerte es nicht, wenn er mit seiner Überzeugung ganz einsam stand; die Allgemeinheit eines Urteils, die das politische, religiöse, ästhetische Denken so vieler Menschen in Fesseln schlägt, war für ihn kein Kriterium der Wahrheit; er ließ sich von anderen nichts vordenken, er war Selbstdenker auf allen Gebieten, über welche er Meinungen äußerte. Was will gegen solche Vorzüge alles das bedeuten, was ich als nicht nachahmungswert an seiner Lehrerpersönlichkeit habe hervorheben müssen. In den empfänglichen Jünglingsjahren einen solchen Mann zum Lehrer gehabt zu haben, ist ein Glück, das ich und viele mit mir dankbar anerkennen. Viele, nicht alle, die seine Schüler gewesen, das weiß ich wohl.'

4. Der Professor Calo hatte zu unserer Zeit den Unterricht im Französischen von Sekunda bis Oberprima, im Deutschen in der Sekunda. Auch über diesen ausgezeichneten Lehrer urteilt Heintze zum Teil einseitig, ungerecht und selbst kleinlich. Zwar an dem französischen Unterricht weiß er nichts Wesentliches auszusetzen, um so mehr aber an der Lehrmethode im Deutschen und insbesondere an den Aufsatzthemen; auch hier in erster Linie deshalb, weil die Methode nicht geeignet gewesen, ihn in seiner Entwicklung zu fördern. Zudem macht er Andeutungen (S. 35 Anm. 1 seiner Abhandl.), als ob der ernste, selbstlose und einfache Calo in seiner äußeren Haltung nicht frei von Geckenhaftigkeit gewesen sei.

Anders haben über den Mann andere Männer geurteilt: Giesebrecht, der mit Calo eng befreundet war und ihn hoch verehrte, in seiner Biographie Calos (bei Kern a. a. O. S. 377—410); Kern, der jahrelang Schüler und dann Kollege Calos gewesen (ebendas. S. 410 ff.), und der Oberpfarrer Wandel, der in den Jahren, da Calo das Jageteuffelsche Kollegium leitete, mit diesem als Alumnus und Schüler in engem Verkehr stand (in seinen obenerwähnten Studien usw. S. 125 ff.).

Die Meinungen dieser kompetenten Richter gehen kurz dahin:

Calos Wissen war von wunderbarer Ausdehnung. Er beherrschte alte und neue Sprachen, des Orients wie des Occidents; in der Literatur war er überall heimisch, Theologie und Philosophie waren ihm wohlbekannte Gebiete, sehr genaue Kenntnis hatte er in der Geschichte, in der politischen wie in der Kunst- und Kulturgeschichte. Sein Unterricht war überaus anregend. Dem Beruf der Jugenderziehung gab er sich voll und ausschließlich hin. Die Ansprüche, die er für sich an das Leben machte, waren so äußerst gering, daß er dadurch wie ein Sonderling erschien. Erwerb, Ehre, Sinnenlust lag unter seinen Füßen. Seine Einnahmen verwendete er zum weitaus größten Teil auf Anschaffung von Büchern und Kunstgegenständen. Er übte eine ausgedehnte verschwiegene Wohltätigkeit, nahm nie Honorar für die vielen Privatstunden, die er erteilte, ja er schenkte seinen Schülern oft die dazu nötigen Bücher. Er war alles in allem genommen ein guter und edler Mensch, auf den, wenn auf einen, das Dichterwort angewendet werden kann,

Digitized by Google

daß hinter ihm alles Gemeine in wesenlosem Scheine gelegen hat. —

Nach meinen persönlichen Beobachtungen füge ich dem hinzu: Calos von Heintze gerügte Aufsatzthemata waren nach meiner Überzeugung wohlüberlegt in der Absicht gewählt, die Phantasie der Schüler je nach deren Anlagen zu wecken, zu beleben und zu bilden. Calo unterhielt auch außerhalb der Schulstunden mit einer Anzahl seiner reiferen Schüler regen Verkehr. So lud er öfter von uns Primanern so viele, als er in seinem bescheidenen Wohnzimmer beherbergen konnte, abends zu Gaste. Dann wurde musiziert, gelesen, das Gelesene besprochen; Calo zeigte und erklärte uns seine reichen Kunstsammlungen, erzählte mit beredtem Munde von seinen vielen Reisen u. dgl. m. Inzwischen wurde eine von dem Wirt selber bereitete Tasse Tee und frugaler kalter Aufschnitt verabreicht. — Als wir in das letzte Semester eintraten, hielt Calo mit der Mehrzahl von uns Abiturienten ein umfassendes Repetitorium der Weltgeschichte — wieder aus eigenem Antriebe, in seiner Wohnung und ohne anderen Entgelt als unseren Dank. —

5. Den Mitteilungen Heintzes über den Professor Schmidt habe ich wenig hinzuzufügen.

Schmidt ist von seinen Kollegen und von vielen seiner Schüler als Mann von großer Gelehrsamkeit und rechtschaffenem Charakter geachtet worden, aber ganz verstanden scheinen ihn nur wenige zu haben. Und von diesen wenigen ist er vornehmlich als Sprachforscher, Etymologe und Philosoph sehr hoch geschätzt worden (vgl. Wandel a. a. O. S. 268/69). Über seine Forschungs- und Lehrmethode spricht einer seiner Schüler und Verehrer, der weiland Pastor Dr. Runze in Berlin, sich dahin aus (ebd. S. 72. 73):

'Für das einzelne seiner Sprachforschung zeichnete Schmidt sich aus durch tiefste Erfassung des Wesens der Worte. Er verstand sich darauf, bis auf das Atom jedes Wort zu analysieren, jede Wortverbindung sachgemäß zu erklären. Er drang auf die richtige Deutung der traditionell gewordenen grammatischen Formen und Regeln und verstand es mit genialer Sicherheit, hier jedesmal den Sinn und Geist aus der Form zu lösen. — Was er so als Sprachforscher und Etymologe war, das war er auch als Lehrer; galt es dort, dem Worte zum rechten Verstande und zur wahren Anerkennung zu verhelfen, so hier dem Verstande und Geiste des Schülers zur Erkenntnis des Wortes aufzuhelfen. Der sicherste Weg zur Erfüllung seiner Aufgabe war ihm nicht nur die sprachvergleichende Methode, sondern auch die grammatikalisch-historische Behandlung und Prüfung von Wort und Sprache, auf Grund deren er dann zu einer Methode des Denkens fortschritt, die man die sprachpsychologische nennen könnte. Daß bei der praktischen Anwendung dieser Prinzipien im eigentlichen Unterricht an dem Texte irgend eines römischen oder griechischen Schriftstellers die ästhetische Seite in der Betrachtung desselben fast ganz unbeachtet blieb, auch die schriftlichen Übungen wenigstens sehr nebensächlich behandelt wurden, war unausbleiblich, aber darauf kam es ihm auch nicht sehr an. Eine Abiturientenarbeit, in welcher sich Spuren solches Nachdenkens im Gebrauch der fremden Sprache zeigten, erklärte er trotz aller grammatischen Fehler für befriedigend.' —

In der Oberprima unterrichtete Schmidt im Platon und in der Logik und als Vertreter des in die Nationalversammlung zu Frankfurt a. M. gesandten Professors Giesebrecht auch im Deutschen. Bei seiner originellen Lehrmethode vermochten nur diejenigen unserer Mitschüler, die er schon in der Sekunda und Unterprima gedrillt hatte, ihm zu folgen und ihn zu befriedigen; wir anderen, die von Bonitz herübergekommen waren, konnten das beim besten Willen nicht, namentlich standen wir hilflos vor den mit den erwähnten etymologischen Studien zusammenhängenden Aufsatzthemen. Der Professor begriff unsere Not und gab alsbald andere, unserem Verständnis näher liegende Themen. Wir bearbeiteten diese frisch nach Giesebrechtscher Weise und nun ging die Sache hier wenigstens. Schmidt war offenbar erstaunt über den Unterschied zwischen unseren Leistungen beim Schulunterricht und in den schriftlichen Arbeiten. Er gab dies hin und wieder in seiner eigentümlichen Art kund.

Digitized by Google

So einmal, als ich ihm wiederholt Aufsätze geliefert hatte, die seinen Beifall hatten, sagte er zu mir: 'B., Sie müssen in Ihrem Innern wunderbar konstruiert sein.' — Schließlich kamen wir alle mit dem streng gerechten Manne gut auseinander. —

6. Der Professor Justus Günther Graßmann lehrte in den beiden Primen Mathematik und Physik. Er stand bei seinen Fachgenossen in großem Ansehen; zudem wurde ihm eine streng philosophische Durchbildung und pädagogische Gewandtheit in der Anwendung der gewonnenen Ergebnisse nachgerühmt. Er stand zu unserer Zeit in hohem Alter. Das kennzeichnete sich bei ihm durch einen leichteren Grad von Zerstreutheit, erhebliche Schwäche des Namengedächtnisses und Schwäche des Sehvermögens. Diese Folgen des Alters gaben beim Unterricht Veranlassung zu mancherlei Irrungen und Wirrungen, die von einzelnen mutwilligen Schülern zu allerhand harmlosen Streichen ausgenutzt wurden. Heintzes Schilderung dieser Vorgänge ist nach meiner Ansicht übertrieben; es waren immer nur wenige, die sich an den Ungehörigkeiten beteiligten, und böser Wille lag überall nicht vor. Keiner wohl hätte den liebenswürdigen, gutherzigen Greis absichtlich kränken mögen. — Übrigens folgte dem an und für sich vortrefflichen Unterricht immer die Mehrzahl der Schüler. Unter diesen fehlte es niemals an solchen, die bei besonderer Begabung tüchtige Mathematiker wurden. Die meisten freilich leisteten nur das Durchschnittsmaß und manch einer gar nichts. Es wurde eben zu jener Zeit in den Gymnasien wenig Wert auf die Mathematik gelegt. —

7. Heintze rügt, daß es an Aufsicht außerhalb der Schule, wenigstens in den oberen Klassen, ganz gefehlt habe, und fährt dann fort: 'Daher konnte auch eine Verbindung wie die «Cerevisia», in welcher die schlimmsten Orgien stattfanden, unangefochten bestehen.'

Hierzu bemerke ich: Eine erfolgreiche Beaufsichtigung der in der großen Stadt zerstreut wohnenden Schüler war für die Lehrer meines Bedünkens nicht durchführbar. Die genannte Verbindung bestand wirklich zu unserer Zeit, und zwar schon seit einer Reihe von Jahren. Zweck derselben war Pflege der Geselligkeit unter den älteren Schülern. Die Mitglieder waren Primaner und einige erwachsene Sekundaner. Die Führung hatten zwei von den ältesten Primanern. Versammlungen wurden in der Regel einmal wöchentlich in einem abgesonderten Zimmer eines Restaurants bei Gesang und Bier abgehalten. Sie begannen am späten Nachmittag und endeten nach wenigen Stunden, weil die meisten Teilnehmer in ihren Familien oder Pensionen rechtzeitig und in angemessener Haltung zur Abendmahlzeit anzutreten hatten. In sexueller Beziehung war Unsittlichkeit streng verpönt. Von Orgien konnte überall nicht die Rede sein. — Die Lehrer wußten von der Verbindung, hielten sie wachsam im Auge und duldeten sie, da Ausschreitungen (wenigstens zu unserer Zeit) nicht vorkamen, stillschweigend. Sie werden als kundige Pädagogen dabei von der Ansicht ausgegangen sein, daß es besser sei, wenn die jungen Männer unter der Leitung besonnener Kameraden zusammenhielten, als wenn sie dem Triebe zur Geselligkeit in der an Verführungen reichen großen Stadt einzeln nachgingen. —

8. Gegen das Ende seiner Abhandlung klagt Heintze, daß er bei seinem Abgange zur Universität unwissend gewesen sei in der Geschichte, insbesondere in der vaterländischen; in der Erdkunde; in der deutschen Literatur und in allen Zweigen der Naturwissenschaft. Die Schuld daran schreibt er — wie seine Ausführungen deutlich erkennen lassen — ausschließlich den betreffenden Lehrern zu. Meiner Ansicht nach mit Unrecht. Hätte er das Gymnasium von unten auf durchgemacht, so würde er nach dem derzeit geltenden allgemeinen Lehrplan ausreichenden Unterricht in der vaterländischen, griechischen und römischen Geschichte, in der Erdkunde und in der Naturgeschichte in den Klassen bis einschließlich Tertia gefunden haben. Tüchtige Kenntnisse in den Naturwissenschaften hätte er bei ernstem Willen und Fleiß sich in den Lehrstunden des Professors Graßmann und in den Vorlesungen des Dr. Behm aneignen können. Desgleichen in der Universalgeschichte

Digitized by Google

durch Selbststudium des Giesebrechtschen Lehrbuches. Ebenso in der Literaturgeschichte in den Unterrichtsstunden von Corssen, Calo, Giesebrecht und Schmidt. — Überdies stand ihm, wie jedem Schüler, zu seiner Fortbildung weltgeschichtlicher, literargeschichtlicher und schönwissenschaftlicher Lesestoff in der damit reichlich ausgestatteten Schülerbibliothek jederzeit zur Verfügung. Er scheint davon aber keinen Gebrauch gemacht zu haben. —

Ich schließe meine Betrachtungen mit den Worten Wandels: 'Es waren große Männer, diese unsere Lehrer, trotz ihrer Einseitigkeiten und Schroffheiten, ja vielleicht nicht zum wenigsten durch dieselben. Heute noch, nach Jahrzehnten, stehen ihre Gestalten mit unauslöschlicher Klarheit vor dem Geistesauge ihrer Schüler.'

Gottfried Bartholdy.

Hans Wegener, Wir jungen Männer. Das sexuelle Problem des gebildeten jungen Mannes vor der Ehe: Reinheit, Kraft und Frauenliebe. 21. bis 50. Tausend. Langewiesche, Düsseldorf und Leipzig. 216 S.

Weder die Eltern erwachsener Söhne noch die Lehrer und Leiter höherer Unterrichtsanstalten können heute die Behauptung von der sexuellen Gefährdung der gebildeten Jugend, von der durchgängigen sexuellen Erkrankung wenigstens der Großstadtstudenten mehr überhören, so vernehmlich erklingt sie nicht mehr bloß in Fach- und Schulzeitschriften, sondern auch in der Öffentlichkeit der Tageszeitungen und Aufklärungsversammlungen. Und auch wer an solchen Grad des Übels nicht glaubt, nach eigenen glücklicheren Beobachtungen nicht glauben zu müssen überzeugt ist, den wird seine Gewissenhaftigkeit doch zur Beschäftigung mit einer Frage nötigen, die trotzdem allen ihren Ernst behält. Freilich hat die Forderung, der Schule die Verpflichtung zu sexueller Belehrung und Aufklärung schlechthin aufzuerlegen, noch wenig Zustimmung gefunden, und bis oben hinauf mit Recht; würde doch solch schablonenhafte Behandlung das Problem in den Gesichtskreis vieler rücken, für die es bei kühlerem Blut, bei gesunden häuslichen Verhältnissen usw. noch nicht besteht und also nicht unnötig, nicht verfrühend aufgeworfen werden darf. Die Schriften überdies, die sich lautrufend als Retter in der Not anboten, versagten durchweg von der Stelle an, wo sie an die eigentliche Schwierigkeit, zur Behandlung des menschlichen Geschlechtslebens kamen, oder sie ließen dann den Takt nicht weniger vermissen als Wanderärzte, die mit ihren den großstädtischen Seuchenherden entlehnten Bildern oft mehr erregend und anreizend als helfend auch Mittelstädte meinten beglücken zu sollen.

Ganz anders das vorliegende Buch, für jetzt, meines Erachtens, der beste, der einzig empfehlenswerte Ratgeber für die Jugend in dieser ihrer schlimmsten Gefährdung. Nicht ohne Grund und Verdienst hat es vor der Drucklegung die Prüfung durch führende Männer in Kirche, Hochschule und ums Volkswohl ernst besorgter Publizistik bestanden, so tief und ernst, so gediegen und in rückhaltloser Offenheit doch schamhaft behandelt es die natürlichen Dinge, die sein Titel ankündigt. Im besten Sinne kann man es lutherisch, goethisch, arndtisch nennen; lutherisch, so weit und tief wird in der Erfüllung und Bindung natürlicher Freuden durch Sittlichkeit die göttliche Ordnung nachgewiesen; goethisch: so mannhaft frei wird die Bedingtheit auch des Edeln in seinem natürlichen Grunde betont; arndtisch: so warm und ernst wird die Abhängigkeit unserer nationalen Zukunft von der hier gepredigten Selbstüberwindung und Reinheit unserer führenden Schichten gezeigt. Das Buch ist deshalb nicht durchaus original, sondern berührt sich vielfach mit englischen Schriften der letzten Jahre, und der junge Mann, dem die Darlegungen meist in recht geschickter Weise in den Mund gelegt sind, ist oft das Sprachrohr fremder Autoritäten; aber das Gute wird durch jene Berührung in seiner Bedeutung nur wirksamer und in seinem Wesen nicht schlechter; und wer kann über Sittlichkeit und wahre Schönheit mit mehr Gewicht reden als Carlyle und Ruskin, über Gesundheit und Nervenkraft mit mehr Sachkenntnis als Nerven- und andere Ärzte? Es ist auch nicht bloß auf die Zöglinge höherer Schulen berechnet; sonst würde es z. B. S. 173 nicht 'sechzehn- und siebzehnjährigen Bur-

Digitized by Google

schen als Ruhm' hingehen, 'möglichst viel Alkohol zu vertragen', und einzelne Hinweise auf geschlechtliche Enthaltung in der Ehe, bei denen der Schüler an den verheirateten Lehrer zu denken veranlaßt werden kann, wären anders ausgefallen oder weggeblieben. Noch viel weniger beschränkt sich das Buch darauf, die geschlechtlichen Verfehlungen selbst, Masturbation und jeglichen unsittlichen Umgang mit dem anderen Geschlechte, zu behandeln, vielmehr geht es ernst und klar auch deren Gründen nach, den Reizmitteln dazu, vor allem dem Alkoholgenuß und den vielen Vernunftwidrigkeiten in der Leibespflege durch Nahrungs-, Kleidungs- und Schlafweise, aber mit den Verstiegenheiten der Pflanzenkost-, Luft- oder Lichtfanatiker haben seine Ratschläge zur Besserung bei alledem nichts zu tun.

Die Teile, in denen zwischen Vor- und Schlußwort der Stoff des Buches behandelt wird, tragen folgende Überschriften: Die Ehre des Mannes in unserer Zeit — Der Geschlechtstrieb — Von den Frauen — Genuß und Arbeit — Die Gesundheit — Das nächste Geschlecht — Das Volk. Druck und Ausstattung atmen dieselbe Vornehmheit wie die Gesinnung, die aus der Schrift spricht, und legt so die Verwendung des Buches nahe, durch die die Forderung sexueller Aufklärung für die in die Ungebundenheit der Hochschule oder des bürgerlichen Lebens hinaustretenden Abiturienten wohl am besten erfüllt würde: die Einhändigung der schönen Mahnschrift zugleich mit dem Reifezeugnis.

Theodor Matthias.

Th. Ziehen, Die Geisteskrankheiten des Kindesalters (mit besonderer Berücksichtigung des schulpflichtigen Alters). Drittes (Schluss-)Heft. Nebst einem Anhang enthaltend Nachträge und eine schematische Anweisung zur Untersuchung des Geisteszustandes geisteskranker Schulkinder (= Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von Th. Ziegler und Th. Ziehen. Bd. VIII H. 7). Berlin, Reuther und Reichard 1906. 130 S.

Die beiden ersten Hefte des Ziehenschen Werkes sind in XII 8 ff. und XIV 534 ff. dieser Zeitschrift besprochen worden. Das nunmehr vorliegende Schlußheft führt die Behandlung der einfachen funktionellen Psychosen zu Ende und bringt noch die der zusammengesetzten (mit mehreren Hauptstadien). Zur Erörterung kommen zunächst die 'Geistesstörungen aus Zwangsvorstellungen', d. h. solchen Vorstellungen, die 'nach dem Urteil des Kranken selbst in seinen normalen Vorstellungsablauf nicht hineingehören und trotzdem sich immer wieder vermöge einer sogenannten pathologischen Überwertigkeit in den Vorstellungsablauf eindrängen'. Sodann werden eine Reihe von leichteren, aber sehr mannigfaltigen psychischen Krankheitszuständen besprochen, die Ziehen unter der Bezeichnung 'Psychopathische Konstitutionen' zusammenfaßt und die er nächst dem angeborenen Schwachsinn für 'die häufigste, praktisch weitaus wichtigste Geistesstörung des Kindesalters' erklärt. Neben einer allgemeinen degenerativen unterscheidet er eine hysterische, epileptische, neurasthenische, choreatische, depressive, paranoide und kompulsive psychopathische Konstitution. Unter den 'zusammengesetzten Psychosen' sind zu erwähnen die 'periodische Manie' und 'Melancholie' und das 'zirkuläre Irresein', das in einem 'mehr oder weniger regelmäßig periodischen Wechsel manischer und melancholischer Zustände' besteht.

Bieten schon die früheren Hefte manches auch dem Pädagogen Interessante, so ist dieses letzte Heft für den Lehrer von ganz besonderer Wichtigkeit. Denn es handelt sich hier meist um leichtere Krankheitszustände, die den Schulbesuch nicht ausschließen, ja nicht selten gute Leistungen in der Schule zulassen. Dabei ist es aber von großer Wichtigkeit, daß der krankhafte Zustand möglichst zeitig erkannt werde; nur dann kann eine sachgemäße Beurteilung des Betragens und der Leistungen solcher Schüler eintreten. Ein Beispiel mag das illustrieren. Da wird die Krankheitsgeschichte eines siebzehnjährigen Gymnasiasten mitgeteilt, der an 'zirkulärem Irresein' litt. In der Periode der Exaltation präpariert der Patient in einer bestimmten Zeit ca. 60 Homerverse und 6—13 Paragraphen der Anabasis, in der Periode der

Digitized by Google

Depression während der gleichen Zeit 15 Homerverse und $1^1/_2$ Paragraphen der Anabasis. Derartiges kann doch für den Lehrer eine Mahnung sein, bei auffälligen Schwankungen der Leistungen, wenn näherliegende Erklärungsgründe versagen, auch an die Möglichkeit psychischer Störungen zu denken. Überhaupt wird die Fülle anschaulicher Krankheitsbilder, die Ziehen entwirft, geeignet sein, den Blick zu schärfen für diese mannigfaltigen Übergangszustände zwischen dem psychisch Normalen und dem Pathologischen. AUGUST MESSER.

'SCHLÜSSEL' GESUCHT

Einem Amtsgenossen ist vor kurzem folgende Zuschrift zugegangen:

'Unterzeichneter gestattet sich ganz ergebenst, da Euer Hochwohlgeboren als Mitarbeiter an Gieglers Echos der neueren Sprachen tätig waren, von Folgendem in Kenntnis zu setzen. Die «Echos der neueren Sprachen» sehen nunmehr bereits auf ein langjähriges und erfolgreiches Bestehen zurück. Euer Hochwohlg. werden wissen, daß die Echos keine Bücher der Grammatik und des Erlernens einer Sprache sind. Durch Erzählungen, Zwiegespräche und anderes soll das geläufige Sprechen der bereits erlernten Sprache eingeübt werden. Die Grammatiken und Übungsstücke der Lehr- und Übungsbücher, die in unseren deutschen Schulen eingeführt sind, sollen durch die neuen Echos eine Erweiterung und Fortsetzung erhalten. Abgelauscht unserem Unterrichtssystem soll unmittelbar an diesen der neue Stoff in den Echos gehalten werden, so daß die jungen Leute, die später, wenn sie schon eine Reihe von Jahren die Schule verlassen haben, und nun sich wieder aufs neue mit der gelernten Sprache beschäftigen wollen, in den Echoausgaben sofort auf die altbekannte Lehrmethode stoßen. Gerade diese altbekannte Lehrmethode soll dem Wiederholer das neue Vertiefen in seine Sprache erleichtern. Schnell wird die Einarbeitung von statten gehen, und bald auch wird durch neue, reifere Stücke neues hinzugelernt werden. — Der Verleger selbst nun will sich den zu bearbeitenden Stoff, ehe er ihn an den noch zu suchenden Mitarbeiter zur Ausarbeitung übergibt, überzeugen. Für die englische Sprache sind die Ausgaben von Deutschbein-Willenberg und diejenigen von Gesenius angeschafft worden. Für das schnellere Beherrschen und Zurechtlegen des Sprachstoffes sind jedoch die Schlüssel und Auflösungen der genannten Ausgaben nötig. Vielleicht würden Euer Hochwohlgeboren die große Güte haben und der Verlagsbuchhandlung die Schlüssel zu sämtlichen Ausgaben von Deutschbein-Willenberg und Gesenius verschaffen und zusenden. Unterzeichneter gestattet sich vorläufig für das Einlösen der Nachnahmen 20 Mk. zu übersenden und auf Ihren gütigen Bescheid zu warten.

Artur Giegler,
i. Fa. Rud. Giegler, Verlag.'

Also die Firma Giegler möchte sich gern die 'Schlüssel' zu Deutschbein und Gesenius verschaffen. Zu welchem Zwecke, das wird aus dem ohnehin wunderlich genug stilisierten Briefe nicht recht klar. Man denkt unwillkürlich an die Aufsatzfabrik der Firma Giegler (vgl. N. Jahrb. XIV 128 u. 527) und schöpft Verdacht. Wenn die Sache unverfänglich ist, warum wendet sich der Herausgeber der 'Echos' nicht unter offener Darlegung der Verhältnisse an die Verfasser oder Verleger jener Bücher? Warum der Umweg? Und welch beleidigendes Ansinnen an einen Lehrer, daß er die Schlüssel unter dem Scheine, sie für Unterrichtszwecke verwenden zu wollen, sich kommen lasse und dann an seinen betriebsamen Hintermann weitergebe! Der Empfänger des obigen Briefes (dessen 'Mitarbeit' an den Echos sich vor etwa zwei Jahrzehnten auf Anfertigung eines Wörterverzeichnisses beschränkte) hat denn auch kurz und bündig abgelehnt und die 20 Mk., die 'vorläufig für das Einlösen der Nachnahmen' beigefügt waren, dem Absender wieder zugestellt. Nun wird man sich wohl nach anderen entgegenkommenderen 'Mitarbeitern' umsehen. Darum dürfte es gut sein, auch weitere Kreise auf das verdächtige Gebaren aufmerksam zu machen. B. G.

Digitized by Google

PÄDAGOGISCH-HYGIENISCHE BETRACHTUNGEN FÜR SCHULAUSFLÜGE

Von Wilhelmine Geissler[1])

Über die Bedeutung der Schulausflüge ist viel geschrieben worden und doch noch viel zu sagen. Die pädagogische Behandlung irgend einer Schulfrage kann man an sich niemals als für alle Zeit erledigt ansehen. Bei Veränderung der Schuleinrichtungen entsteht auch fast für jede allgemein wichtige Frage die Notwendigkeit einer erneuten Betrachtung. In jüngster Zeit ist besondere Rücksicht auf die Gesundheit genommen worden; mit eingreifenden Änderungen in dieser Beziehung ist auch Änderung des Lehrplanes und besonders Änderung in der praktischen Ausübung verbunden, mag sie nun bestehen in Kürzung der Schulaufgaben und einer dadurch bedingten Kürzung oder Konzentration des Unterrichtes in den Stunden selbst, oder mag sie gar im Fortstreichen ganzer Stunden, Änderung der Pausen und Kürzung des Pensums ihren Ausdruck finden. Die Einrichtung der Schulausflüge, des gemeinsamen Besuches von Sammlungen usw. macht oft Ausfall von halben oder ganzen Schultagen nötig, auch Dispensieren von sonst verlangten Aufgaben; die Einrichtung der Schulärzte wird auch für die Ausflüge von immer größerem Nutzen sein. Ist auch der Ausflug keineswegs nur für die Erholung, verfolgt man auch dabei allgemein pädagogische, sogar soziale Ziele, so spielt doch die Gesundheit dabei eine solche Rolle, daß die innige Vereinigung der pädagogischen und hygienischen Rücksichten wünschenswert erscheint und damit immer gründlichere und erneute Betrachtung dieser nicht ganz nebensächlichen Seite des Schullebens.

Leider kann man die Schulärzte nicht zur Teilnahme an allen Ausflügen heranziehen. Wäre das möglich, wenigstens eine Zeitlang in jeder Schule, so würde sich der Nutzen bald zeigen. Es kommt dabei nicht etwa bloß auf das Eingreifen des Arztes an, falls man in besonderen Ereignissen seiner Hilfe bedarf, sondern auf die fortschreitende Verständigung zwischen Ärzten und Lehrern und die weitere Ausbildung der Lehrer in den dafür wichtigen medizinischen Fragen, damit dieselben auch künftig ohne Arzt wissen, was am besten ist. Der Arzt anderseits kann nicht ohne Aussprache mit den Lehrern einfach nur

[1]) Die Verfasserin, bekannt als Ärztin und Vorsteherin eines Erziehungsinstituts, nimmt zwar in erster Linie auf die Verhältnisse der Volksschule Rücksicht, aber ihre Ausführungen enthalten auch für höhere Schulen so viel Beachtenswertes, daß wir ihnen gern an dieser Stelle Aufnahme gewähren. D. R.

Digitized by Google

vom hygienischen Standpunkte aus anordnen, er muß als Schularzt ein gutes Stück pädagogischen Verständnisses erreicht haben. Es kommt begreiflicherweise nur selten vor, daß dei ärztliche Beruf in einer Person mit dem pädagogischen verbunden ist oder daß wenigstens der Lehrende Medizin fachmäßig studiert hat. Es sei mir darum erlaubt, da ich beide Berufe ausübe und beim medizinischen Studium immer besonders den Zusammenhang mit der Erziehung im Auge behielt, anderseits aber hernach im Unterrichte natürlich nicht die hygienische Seite vergaß, einiges über die Schulpartien zu bemerken, auch auf die Gefahr hin, daß dabei vieles bekannt und schon gesagt ist. Die Hauptsache ist mir immer die Verbindung beider Rücksichten. Ich will einige gewöhnliche Bilder aus der Erinnerung skizzieren.

Die beiden untersten Klassen ziehen hinaus von Berlin nach Schmargendorf, das Wetter ist schön und trocken, der ziemlich lange Zug — immer vier Knaben nebeneinander — geht die Landstraße entlang etwa 9 Uhr vormittags; natürlich wird mitten auf der Straße gewandert. Zwei Lehrer gehen voran, indem sie sich unterhalten, mit ihren gewohnten Schritten. Die Kleinen müssen nach; bleiben sie zurück, so werden sie durch einen kräftigen Ruf herangeholt. Zwar ist es Sitte, daß die Lehrer oder Lehrerinnen in den Straßen wenigstens teilweise am Ende des Zuges gehen; hier im Freien, wo es kaum Wagen gibt, erscheint das nicht nötig, die Lehrer können sich unterhalten, das ist doch angenehmer als das getrennte Marschieren, namentlich das Laufen am Ende im Staube. Die Kleinen, besonders wenn sie müde werden, wirbeln viel Staub auf. Zur Ermunterung wird ein Lied angestimmt, der Staub kommt in Hals und Lunge, auch in die Augen. Ist man am Wirtshause angelangt, so wird oft sofort Limonade getrunken, oder auch unterwegs Wasser an irgend einer Brunnenröhre. Da stehen die Kinder oft dichtgedrängt, manche legen den Mund an die Röhre, bisweilen hat einer einen Becher, daraus trinken dann hintereinander viele Kameraden. Haben sie sich aufgehalten ohne besondere Erlaubnis, so laufen sie im Galopp dem Zuge nach. Dann kommen die Spiele im Walde oder auf dem Felde, oft bestehen sie in Wettlaufen; wer siegt, wird belobt oder bekommt einen Preis, sei es auch nur dadurch, daß alle zusammen ihn hochleben lassen. Dann geht es zum Essen in einer Wirtschaft unter kühlen Bäumen. Die Lehrer setzen sich zusammen, die Knaben bestellen sich je nach dem mitgenommenen Gelde; vor allem und zwar oft sofort nach der Erhitzung wollen sie trinken, kaltes Selterwasser oder auch Bier. Aus den Automaten wird Schokolade gekauft, dieselbe wird meist sofort gegessen, sei es nun vor oder nach der Mahlzeit, bei manchen besteht die Mahlzeit überhaupt aus den mitgenommenen Butterbroden und aus Süßigkeiten. Der Lehrer kümmert sich nicht um den einzelnen, gibt auch keine Vorschrift, und wenn er es etwa vorher tat, so kümmert er sich nicht um die Ausführung. Wer besonders viel Geld mitbekommen hat, wird von Freunden umdrängt, die mitnaschen wollen. Nach dem Essen kann wieder gespielt werden, nur darf keiner zu weit fortlaufen. Sind die Spiele nicht mehr gemeinsam, so wird auch nicht mehr allgemein beaufsichtigt und es wird dem einzelnen überlassen,

Digitized by Google

wie sehr er sich ermüden will. Der Rückweg hat natürlich gewisse Schwierigkeiten, manche können nicht mehr und müssen besonders getrieben werden, bleiben auch immer wieder zurück. Manche verlassen den Zug, wenn sie wieder in der Stadt sind, um nach Haus zu gehen. Aber oft genug benutzen sie die Gelegenheit, um noch irgend etwas ohne Aufsicht auszuführen, und kommen viel später heim, als der Lehrer weiß; er erfährt davon in den meisten Fällen nichts, da die Eltern sich nicht gern beklagen und auch nur dann, wenn etwa das Kind bis in die Dunkelheit hinein fortblieb und in zu schlechtem Zustande ankommt.

Jeder Lehrer weiß, daß bei einer solchen Ausführung der Partie manches falsch ist und anders gemacht werden müßte, aber gleichwohl kommen die Übelstände, bald die einen, bald die anderen, immer wieder von neuem vor. Es erscheint so schwer sie abzustellen, man kann nicht überall sein, man kann sich auch nicht völlig aufopfern, an vielem sind ja die Eltern schuld, weil sie die Kinder falsch erziehen und das hier mehr zur Geltung kommt als zwischen den Schulbänken und auf dem Schulhofe. Aber kann man da nicht Besserung schaffen?

Bei einer Mädchenschulpartie erscheinen die Kinder teilweise in sehr eleganten Kleidern, womöglich in einem neuen, anläßlich der Partie geschenkten Kleide. Sie wollen doch schön aussehen vor ihren Mitschülerinnen, den Lehrern und Lehrerinnen und vor den Leuten. Namentlich wenn die Eltern vermögend sind, so wollen sie und ihre Kinder doch ja nicht ärmlich auftreten. Diese Übelstände gibt es überall, auch in den höheren Mädchenschulen, besonders kraß treten sie auf in Deutschland hier und da bei Schulen in kleinen Städten, die auch Schülerinnen vom Lande haben, oder in der Schweiz, wo reiche und arme zusammen dieselbe Schule besuchen. Da entsteht Prahlerei auf der einen Seite, Neid auf der anderen. Auch wenn es die Eltern eigentlich nicht können, werden sie doch von den Kindern gedrängt, viel auszugeben, damit diese es den reicheren gleichtun. Oder es wird einer Ärmeren alle Freude an der Partie verdorben, weil die anderen Mädchen sie wegen ihres schlechten Kleides oder ihrer großen Schuhe hänseln. Die Lehrerinnen besitzen leider recht oft nicht den richtigen Takt und sind den Schmeicheleien der schön angezogenen gegenüber nicht unempfänglich: 'Liebes, süßes Fräulein, nicht wahr, ich darf doch mit Ihnen in ein Coupé?' 'Ich auch, bitte, bitte!' Das Fräulein muß aussuchen, da nicht alle zu ihr können. Ich weiß es aus eigenen Erlebnissen, wie oft dabei die hübsch angezogenen bevorzugt werden oder die mit hübschen Gesichtchen oder die schmeichlerischen, sich vordrängenden. 'Ach wie entzückend Ihnen der Hut steht, Fräulein!' sagt wohl eine dreistere ganz keck und erfährt nicht leicht eine gebührende Zurückweisung, oft ein sehr freundliches Lächeln. Andere sprechen unter sich so laut, daß es die Lehrerin verstehen muß und soll. 'Sieht sie nicht süß aus mit dem hellen Kleide? Ach wenn sie das doch in der Schule auch immer trüge, das wäre doch zu entzückend!'

Es bilden sich unter den Kindern Gruppen; ärmere, welche bald lernen

Digitized by Google

ihren Vorteil wahrzunehmen, machen sich an die reicheren heran und schmeicheln ihnen, oft in sehr handgreiflicher Weise, um von ihnen Süßigkeiten und Geld zu erhalten. Es kommt nicht selten vor, daß ein Kind 5 oder 6 Mark auf der Partie im Besitze hat; es wird ein wahrer Mittelpunkt für andere, weil es da umsonst Limonade, Obst und Schokolade gibt — natürlich falls man freundlich genug gegen die betreffenden ist. Oft auch wird der Vorteil auf der Landpartie vorher und nachher regelrecht erhandelt durch Versprechen von Abschreibenlassen schwererer Schulaufgaben und anderes. Ich weiß, daß manche ihre Freundinnen für eine bestimmte Partie schon viele Tage vorher auswählen und ihnen dafür allerlei Bedingungen auch betreffs der Partie stellen.

An Fremdenorten, die ihrer schönen Natur wegen gern von Schulen besucht werden, sieht man vor den Verkaufsbuden oft lange Gruppen von Kindern, Mädchen oder Knaben, stehen, sie bewundern und kaufen; arme lassen sich von den reicheren beschenken. Die größeren Knaben benutzen diese Gelegenheit, wo der Lehrer nicht so aufpaßt und aufpassen kann, um eine Zeitlang zu verschwinden und an unauffälligen Plätzchen zu rauchen und zu trinken. An einer verabredeten Stelle sammeln sich alle wieder, einigen wird übel und sie können nicht essen, die Zigarren sind natürlich inzwischen aufgeraucht oder fortgesteckt.

Eine ganze Mädchenschule macht an einem patriotischen Tage eine große Partie; natürlich sind alle geputzt. Man fährt erst mit der Bahn, dann mit Wagen bis in die schöne Gegend. Hier wird im Zuge bergauf und bergab marschiert; die Lehrer sind zwar nach den Klassen verteilt, der Direktor, ein tüchtiger Läufer, geht mit einigen Lehrern und Lehrerinnen und den größten Mädchen voraus. Es heißt: Immer nach! Der Zug wird länger, weil die Kleineren nicht so schnell mitkommen, auch Blumen pflücken und dergleichen. Eine bekommt heftiges Nasenbluten; die Lehrerin schickt eine Kameradin nach vorn zum Direktor, die muß in der Hitze angestrengt laufen und kommt ganz außer sich wieder zurück. Der Direktor hat gesagt, Zurückbleiben gehe nicht, nur vorwärts, es werde sich schon geben. Das Kind muß also wohl oder übel rasch vorwärts. Unter den Mädchen einer Schule gibt es immer eine große Anzahl, die bleichsüchtig sind und bei solchen Touren abfallen.

Auch die botanischen Exkursionen, selbst bei den Gymnasiasten, werden mit ähnlicher Übertreibung durchgeführt. Natürlich bekommt es den kräftigen Teilnehmern gut, auf die anderen wird nicht allgemein Rücksicht genommen, die Knaben finden es auch unwürdig, Müdigkeit oder schlechtes Befinden anzugeben, und setzen es gegen die Gesundheit durch. Viel trägt dazu bei, daß die Lehrer selbst gern bei der Hand sind mit Redensarten wie: 'Ein tüchtiger Kerl wird sich doch aus dem bißchen Laufen nichts machen!' Aber man ist nicht beim Militär; die Schule hat auch nicht den Zweck eine Truppe auszubilden, die im Kriege Eilmärsche macht und dazu bereit ist, wenn auch unterwegs verschiedene krank werden; ferner wird nicht eine ärztliche Vormusterung vorgenommen, bei der die Schwächeren vom Dienst befreit werden.

In Gebirgsgegenden, z. B. in der Schweiz, ist es geradezu Sitte, daß von

Digitized by Google

den Kindern die hohen Berge der Umgebung zu Fuß bestiegen werden müssen. Die Erwachsenen und schulfreien jungen Leute unternehmen solche Partien oft, das gehört zum Bergleben, auch wenn es vielen ganz schlecht bekommt. Die Lehrer glauben, es liege im Sinne der Heimatsliebe, daß schon die Kinder große Bergbesteigungen machen; ich meine nicht sogenannte Hochtouren mit Führern über gefährliche Gletscher, aber doch Klettereien über tausend Meter aufwärts und mehr. Manchmal werden dazu mehrere Tage genommen. So ging es mit Knaben und Mädchen von 9 bis zu 12 Jahren des Abends um 6 fort aus einem Dorfe in der Höhe von 500 m über dem Meere. Es wird ein steiler Berg bestiegen und zwar bei Mondschein die Nacht hindurch; dabei war schon im Anfange zwei Knaben so schlecht geworden, daß sie unten in einer Wirtschaft bleiben mußten, um die Rückkehr der anderen abzuwarten, was fast einen Tag dauerte. An einer Stelle ist ein Felsenaufstieg zu machen an Strickleitern, die weit über die Höhe eines fünfstöckigen Hauses senkrecht emporführen und von den Kindern einzeln erklettert werden müssen. Der eine Lehrer steigt voran. Es ist morgens zwei Uhr. Einige können nicht mehr der andere Lehrer, der noch mitgeht, macht mit diesen einen weiten Umweg, um diese schwere Stelle zu vermeiden, die andere Schar klimmt hinauf. Bei Sonnenaufgang sind sie auf dem Gipfel, 2100 m über dem Meere. Von den Kindern hat kein einziges mehr Sinn für die Naturschönheit, sie sind zum Umfallen müde. Es geht in das Hotel hinein, wo sie Milch bekommen. Dann soll wieder zu Fuß hinabgestiegen werden, aber die Lehrer sehen nun doch, es sei unmöglich. Es muß die Bergbahn benutzt werden, die auch zum Gipfel führt, aber natürlich noch Kosten macht. Am Morgen ist man am Fuße angelangt, und nun kann es zum Heimatsdorfe zurückgehen. Der Unterricht muß natürlich am nächsten Tage ausfallen. Die Kinder, die man hernach fragt, rühmen sich zwar, daß sie oben gewesen sind, wenn auch mehrere Blutspucken bekommen haben, freilich seien ihnen noch eine ganze Woche die Beine steif gewesen. Sehr zu loben ist es gewiß, wenn von seiten der Schule, wie es in der Schweiz geschieht, die Heimatkunde durch Reisen im Vaterlande gefördert wird, aber die Gesundheit sollte sorgfältigst berücksichtigt werden. Bei längeren Touren wird natürlich übernachtet, oft im Heu auf den Alphütten; Schlafen ist bei den meisten unmöglich vor Hautjucken und Hustenreiz infolge des Heugeruches und des Heustaubes. Manche liegen nicht ruhig und wirbeln immer wieder Staub auf; die durchschwitzten Kleider und Strümpfe können nicht gewechselt werden. Auch bei längeren Schulpartien, wie sie hie und da auch in Deutschland unternommen werden (was an sich ja äußerst zu billigen ist), wird enges Quartier genommen, wo man eben angelangt ist. Wenn es Mädchen sind, so wird gewöhnlich noch, wie überhaupt auf den Mädchenpartien, im Gasthaussaale getanzt. Dann müssen oft zwei Kinder in ein Bett; manchen Kindern ist es sehr unangenehm, so mit fremden zusammen schlafen zu müssen, die durchschwitzten Kleider, die Wäsche werden nicht genügend gelüftet und getrocknet. Welche Gefahren in diesem Zusammenschlafen liegen, wird selten genügend von den Lehrern erkannt und beachtet. Ich werde noch davon sprechen.

Digitized by Google

Der Besuch der Museen in den großen Städten führt zu Verkehrtheiten, wenn er nicht äußerst verständig und überlegt betrieben wird. Wer in Berlin wohnt, der erinnert sich noch der Berichte über einen Besuch der Börse durch wißbegierige Mädchenschulklassen. Die Mädchen gingen auf die Galerie, fingen an mit den Herren zu kokettieren und warfen Kußhände hinunter. Das gab einem Reporter Gelegenheit einen Artikel loszulassen 'Backfischchen in der Börse', der alsbald durch viele Blätter wanderte. Das machte vielen Schulmädchen, ganz besonders aber den Teilnehmerinnen noch lange Zeit Spaß, da ihre reizenden Gesichtchen und ihre naive Unschuld darin gerühmt und bespöttelt wurden. Der Nutzen dieses 'wissenschaftlichen' Ausfluges war nur sehr gering, der Schaden groß; die begleitenden Lehrerinnen verstanden von dem Wesen der Börse äußerst wenig. Ähnlich ist es, wenn zum Besuche von Kunstgalerien irgend welche Lehrer oder Lehrerinnen beordert werden. Es gehört nicht bloß eigenes Verständnis der Kunst dazu, sondern viel mehr, man muß wissen, wie man solchen Besuch wirklich nutzbringend gestalten kann. Und das ist nicht leicht. So fragt in der Nationalgalerie ein Mädchen die Lehrerin: 'Ist das schön, Fräulein M.?' — 'Natürlich, sehr schön!' — 'Ach, finden Sie das wirklich schön? Warum denn? Ich nicht.' — 'Du bist eben noch zu dumm, um etwas von Kunst zu verstehen!' — 'Aber warum ist es denn schön?' — 'Na, weißt du denn nicht, daß es von einem berühmten Meister ist?' — 'So? Ist der berühmt? Na ja, ich finde es eigentlich auch schön.' Diese Unterhaltung spielte sich vor einem Bilde von Lukas Cranach ab. Derartige Erziehung zum Kunstverständnis und zum selbständigen Urteil ist allerdings kraß, aber gewiß nicht vereinzelt.

Bei den Museumsbesuchen laufen die Kinder oft durch glühende Straßen, sind erhitzt, treten in die kühlen Räume und sind nicht mit Tüchern versehen, sondern behalten eben nur ihre dünnen Sommerkleidchen an. Dann laufen viele in den Sälen herum und werden nicht selten in zweifelhafte Gespräche mit den Dienern verwickelt. Im ägyptischen Museum blieben drei junge Mädchen von etwa 15 Jahren im Mumiensaale zurück. Es war ihre größte Sehnsucht, einmal eine Mumie zu berühren — übrigens ein Verlangen, auf welches auch bei vielen Knaben der Wissensdurst hinsichtlich der ägyptischen Museen hinausläuft. Es gelang ihnen eine ausgewickelte Mumie anzurühren, und ohnehin schon aufgeregt durch den Anblick (sie hatten vorher nie eine Leiche gesehen) gerieten sie in eine Art von Ekstase. Sie suchten möglichst lange im Raume auszuharren und sich bei dem Anblicke allerlei aufregende Sachen aus Vergangenheit und Geschichte zu erzählen.

Wie nötig sorgfältige Vorbereitung und Vorbesprechung ist, zeigt auch die folgende, mit einer Quarta unternommene Partie. Die Knaben haben den jungen Lehrer der Naturgeschichte schon lange bestürmt, mit ihnen eine Schlittschuhpartie zu machen; sie wissen, daß er ein guter Schlittschuhläufer ist. Der Kanal, welcher zur Eisbahn fertig gemacht ist, wie in der Zeitung steht, und auf dem man stundenlang bis zu einem gefrorenen See laufen kann, wird nicht selten von Erwachsenen, auch von größeren Schülern benutzt. Der

Digitized by Google

Lehrer verspricht es, erwirkt die Erlaubnis des Direktors, der sich freut, wenn auch im Winter derartiges zu stande kommt. Der Lehrer sagt ausdrücklich, daß nur solche teilnehmen dürfen, die schlittschuhlaufen können und zwar ein paar Stunden lang. Sie sollen sich gleich nach dem Mittagessen vor der Schule einfinden, von da wird erst bis zum Kanale hinmarschiert. Alle sind mit Schlittschuhen bewaffnet, die ansehnliche Schar wird gezählt, und nun geht es in langem Zuge los. Als man am Eise angelangt ist und Eintritt bezahlt hat (die schmale Bahn ist gefegt), soll jeder sich seine Schlittschuhe anschnallen; aber o wehe, etwa ein Dutzend hat keine Ahnung davon, weil sie erst am vorhergehenden Tage Schlittschuhe geschenkt bekamen — besonders für diese Partie —, und den Eltern vorredeten, es ginge schon, wenn sie es auch noch nicht gelernt hätten, es könnten's ja viele nicht ordentlich. Was tun? Zurückschicken über Feld und zweifelhafte Straßengegenden ohne Begleitung konnte der Lehrer das Dutzend nicht; die Partie aufgeben, dazu entschloß er sich nicht, weil alle quälten und baten. Nach langer Zeit waren alle Schlittschuhe leidlich festgemacht, Riemen und Bindfäden waren auf Vorschlag eines Intelligenten zusammengeknüpft zu einem langen Seile; vorn mußten die besten Läufer, natürlich auch der Lehrer, anfassen und ziehen, dahinter kamen die völligen Anfänger, die sich breitbeinig hinstellten und krampfhaft die Leine festhielten. Es ging los im langsamsten Tempo. Alle Augenblicke gingen einem Anfänger die Schlittschuhe los oder er fiel auf das Eis. Der ganze Zug mußte warten, bis er unter fremder Hilfe im Schnee am Ufer sitzend wieder flott gemacht war. Anstatt des beabsichtigten Zieles wurde mit Mühe und Not nach langer Zeit ein am Kanal nur eine halbe Stunde entferntes Wirtshaus erreicht. Weiter ging es nicht, alle, die Ziehenden durchgeschwitzt, die Anfänger frierend, gingen in die niedrige dunstige Stube, die schon überfüllt war, suchten ein Sitz- oder Stehplätzchen, tranken schlechten Kaffee mit Fettpfannkuchen. Baldigst mußte wieder aufgebrochen werden, weil es anfing zu dunkeln; und dieselbe Fahrt, nur noch schlechter, ging rückwärts zum Anfange der Eisbahn. Übermüde ordnete der Lehrer den Zug und marschierte los in der Richtung nach Haus. Nach einer halben Stunde fiel ihm ein, doch noch nachzuzählen — und siehe da: vier Schüler fehlten. Was tun? Waren sie verunglückt? Zurückzugehen war nicht möglich, die Kinder mußten nach Haus, sonst hätten die Eltern sich geängstigt und womöglich nachher beschwert. Also ging es weiter. Die vier waren einfach absichtlich zurückgeblieben, sie waren kräftig, wollten noch allein länger auf dem Eise bleiben, hatten sich versteckt und nachher noch in den Straßen herumgetrieben und kamen erst ganz spät in das Elternhaus. Der Lehrer erfuhr das nach einer angstvoll verbrachten Nacht erst am andern Morgen in der Schule. Nun wurden Strafen verhängt, aber das machte den schlechten Ausgang nicht anders. Leicht hätte es noch viel schlimmer kommen können, weil in der Gegend oft blutige Prügeleien zwischen größeren Buben vorkamen.

Über den Nutzen der Schulpartien brauche ich das gewöhnlich Gesagte und Richtige nicht zu wiederholen. Es könnte aber der Nutzen ein noch viel

größerer als bisher sein, wenn das Folgende beachtet würde. Erstens kann eine solche gemeinsame Unternehmung verschiedener Kinder sozial recht gut wirken. Mit Ausnahme der gegenseitigen Besuche einiger Freunde in den Familien haben die Kinder nur durch die Schule Gelegenheit in der Jugend schon eine Ahnung von sozialem Zusammenleben zu bekommen. In den Klassen ist es meist nur die Disziplin, das Beieinandersein, Zusammenlernen und -sitzen, was nützlich ist in dieser Beziehung, auf den Schulhöfen ist die Gelegenheit nur gering, man muß zufrieden sein, wenn in den doch verhältnismäßig kurzen Zeiten Ordnung gewahrt wird, nicht gestaubt, gelärmt wird. In nähere Beziehung können die Kinder sehr wohl auf längeren Partien kommen, aber wie schlimm, wenn diese Beziehungen sozial schlecht wirken. Es ist recht gut, wenn das Kind dabei lernt über etwas Geld zu verfügen, wenn es sieht, daß nicht alle gleich viel Geld haben. Aber es müßte auch gerade dabei lernen, daß man nicht nach Belieben und für ungesunde Genüsse und Leckereien alles Geld ausgibt, daß man das Geld nicht dazu verwenden darf, sich gute Freunde zu erkaufen. Solche Partie ist ein Beispiel für das künftige Leben. Im Leben wird viel Gunst erkauft, viel Schmeichelei durch Nutzen hervorgerufen. Die Schule aber soll womöglich andere Grundsätze im kindlichen Herzen zu wecken suchen. Darum sollen die Kinder eine Art Anleitung und Belehrung darüber bekommen, wie man sein Geld verwertet. Es wäre äußerst nützlich, wenn in der Form eines Gespräches in der Klasse vorher darüber verhandelt würde. Der Lehrer kann recht wohl in Beziehung auf eine Landpartie, die gemacht werden soll, Fragen stellen, wie man das Geld am besten verwendet, wie man es macht, wenn man viel, wenn man wenig Geld mitbekommt. Die Kinder wetteifern dann, darauf vernünftige Antworten zu geben. Der Lehrer kann erst hören und zwar verschiedene Meinungen, er kann hinterher belehren, sagen, wer recht habe und warum, natürlich mit Gründen, die dem Kinde verständlich sind. Das macht großes Vergnügen und nützt viel. Das Kind weiß nun auch, daß der Lehrer oder die Lehrerin bei der Partie darauf achten wird, es soll auch wissen, daß hinterher in der Klasse noch einmal davon gesprochen werden wird, dieser oder jener angeben muß, wie er das Geld verwendet hat, und die anderen sich dazu äußern können. Es ist dann nicht leicht für den einzelnen, die Bestechereien zu betreiben, es kommt doch heraus; und wenn es auch nicht mit Strafen bedroht wird, so wirkt doch die ganze Besprechung vorher und nachher günstig ein. Auf der Partie selbst hat man dann nicht nötig Reden zu halten; denn das geht freilich nicht, und darum ist auch die Partie gewöhnlich so wirkungslos.

Die Kinder werden dann auch begreifen, wenn bestimmte Vorschriften über die Partie gemacht werden. Jene Besprechungen können in irgend eine Unterrichtsstunde gelegt werden, z. B. in die der Geschichte; ein geschickter Lehrer wird eine Art Verbindung zwischen dem Gegenstande und der Partie finden. Auch in der Naturgeschichte, namentlich für botanische Exkursionen, kann man ohne Verletzung der Pensumvorschrift solche Besprechungen unterbringen. Der Naturgeschichtslehrer kann immer vor einer Partie auf die bota-

Digitized by Google

nischen Verhältnisse aufmerksam machen und das Gespräch dann erweitern. Wird in der Klasse gerade der menschliche Körper besprochen, so findet sich noch besser Gelegenheit, nämlich zunächst über das Gesundheitliche der Partie zu sprechen, dann aber auch kurz über anderes. Zum Glück legt man immer mehr Wert darauf, daß die Lehrer sich nicht sklavisch an den Lehrplan halten. Ich würde ferner vorschlagen, daß Formulare gedruckt und vor jeder Partie den Eltern durch die Kinder überbracht werden. Erstlich wird dann verhindert, daß die Kinder die Eltern über Ziel und Dauer der Partie absichtlich täuschen, wie es oft vorkommt, um Zeit zu gewinnen zum Ausgehen und Herumtreiben ohne Aufsicht. Ferner wird vermieden, daß die Eltern sich nachher beschweren können. Natürlich muß der Inhalt auch wirklich gehalten werden. Es muß auf dem Formulare stehen, wann die Partie beginnen, wo der Versammlungsort sein soll, wo sie enden soll, wo die Kinder am Schlusse der Partie und wann zu finden sind. Ferner muß ersucht werden, den Kindern nur so und so viel Geld mitzugeben oder Eßvorrat für bestimmte Zeit, welcher Anzug empfohlen wird, eventuell ob Schirm oder Tuch. Außerdem muß auf den Zetteln stehen, daß gemahnt wird, Kinder mit Herzleiden, Lungenaffektionen, Neigung zu Epilepsie überhaupt nicht teilnehmen zu lassen und dies durch einen Brief an den Lehrer vorher mitzuteilen. Natürlich kommt es darauf an, ob die Partie lang und anstrengend wird und welches die Jahreszeit ist, ob es Mädchen oder Knaben sind. Lassen dann die Eltern doch teilnehmen oder versorgen sie die Kinder schlecht, so hat die Schule keine Schuld. Diese Mitteilungen werden aber auch gut auf die Eltern selbst einwirken, und es werden nicht so leicht Fehler der genannten Art vorkommen. Die Lehrer müßten ferner versehen sein mit Desinfektionsstoff: Chinosol z. B. in Tabletten, wie es überall zu haben ist, in einer kleinen Büchse, ist schon der Insektenstiche und kleinen Verletzungen wegen sehr nützlich, um Vergiftung oder Anschwellen zu verhüten. Natürlich müssen die Kinder vorher in Schulstunden darüber belehrt sein, wie gefährlich selbst die kleinsten Verletzungen werden können, damit sie sich sofort melden. Ferner ist Watte nötig, um stärkeres Nasenbluten durch Einstopfen in die Nase zum Stillstand bringen zu können, da unter Umständen der Blutverlust sonst zu groß wird. Ein wenig Verbandzeug muß immer zur Hand sein. Die Lehrer und Lehrerinnen haben ja die Partie nicht als ein Vergnügen anzusehen, sondern ihre Pflicht zu tun. Wenn sie aber die Partien auf die genannte Art besprechen, so wird ihre Aufgabe viel leichter als bisher.

Es ist gewöhnlich zu spät, erst auf der Partie die Kinder darauf aufmerksam zu machen, daß man nicht Kaltes trinken darf, wenn man erhitzt ist. Das müssen die Kinder alle wissen, es muß ihnen auch vor jeder Partie von neuem gesagt werden, denn es ist nicht möglich, viele Kinder in der Beziehung immer genügend zu überwachen. Höchst gefährlich ist das gemeinsame Trinken aus *einem* Gefäße. Leider wissen oder beachten das auch viele Lehrer nicht. Auf einem Dampfer sah ich, wie ein verkommener und ekelhafter, offenbar mit Syphilis behafteter Kerl aus einem Bierglase trank, das neben einem größeren Wassergefäße stand. Als ich nachher wieder vorbeiging, waren gerade Schul-

Digitized by Google

kinder dabei, nacheinander aus demselben Glase Wasser zu trinken, natürlich ohne das Glas irgendwie zu reinigen. Ähnliches kommt auf Partien oft vor. Wenn die Kinder vor, nach und auf der Partie erfahren, daß überhaupt zwei Menschen niemals, auch nicht, wenn es Geschwister sind, aus demselben Glase trinken sollen, so erfüllt die Schule eine Aufgabe, die von großer sozialer Wichtigkeit ist!

Ähnlich steht es mit dem Nahekommen. Die meisten Menschen scheinen keine Ahnung davon zu haben, daß man sich die Katarrhe (Schnupfen, Husten) nicht eigentlich durch die Erkältung, sondern durch Ansteckung holt. Man sollte den Kindern immer erzählen, daß die Nordpolfahrer (Nansen) trotz der grimmigen Kälte an Katarrhen nicht gelitten haben, daß aber diese selben Menschen, sobald sie zurückgekommen waren und in der Stadt mit den anderen in Berührung kamen, sich auch sofort wieder die sogenannten Erkältungen holten. Von Ansteckung der Diphtherie brauche ich kaum zu sprechen. Wie ungeniert einem die Menschen in den Eisenbahnwagen, Trams usw. in das Gesicht husten, ist ja bekannt, wie oft man sich danach die Erkältung holt, weiß jeder, der überhaupt darin erst einmal beobachtet. Natürlich stecken sich nicht alle gleich leicht an; es kommt dazu, daß man bei wirklichem Erkälten leichter disponiert ist. Aber die Kinder sollten alle frühzeitig wissen und oft wieder hören, daß es sich nicht schickt, jemandem unter die Nase und vor den Mund zu kommen, auch nicht unter Kindern, daß ein Hustender immer jedem auf mindestens ein Meter fern bleiben muß. Die Partien sind auch dazu eine gute Gelegenheit, natürlich bei entsprechender Vorbereitung, nicht während des Marschierens. Da kann man lange reden! Ein Knabe, der vorher gehört hat, wie schädlich es ist, sich zu überessen, namentlich wenn man viel läuft, in Hitze usw., wird nicht leicht, wie ich es bei einem Knaben sah, im Wirtshause auf der Partie sechs in Fett gebackene Eier verschlingen (natürlich um nachher zu brechen). Daß Naschen und Schokoladeessen vor der Mahlzeit schädlich ist, glaubt das Kind auf eine Bemerkung hin nicht gleich, aber es muß davon die Rede sein und die Eltern müssen auf den bewußten Formularen ersucht werden, den Kindern keine Süßigkeiten mitzugeben und ihnen auch das Kaufen von solchen über ein bestimmtes Quantum hinaus zu verbieten. Sie sollen überhaupt nur so viel Geld mitgeben, wie es nötig erscheint und ungefähr von den Lehrern auf dem Zettel vorgeschlagen wird. Die meisten Eltern werden dafür dankbar sein und das nicht als lästigen Zwang empfinden, sie können so am besten den vielen Bitten der Kinder um Geld begegnen.

Die Lehrer unterwegs dürfen sich nicht, wie oft, zusammen an ihren besonderen Eßtisch setzen und nun die Kinder bestellen lassen, was sie wollen, sie sollten sich auch beim Essen verteilen und beaufsichtigen, verhindern, daß die Kinder sich unsinnige Speisen bestellen, Bier trinken, sie sollten mit den Wirten sprechen, daß die Kinder lieber dünnen Kaffee bekommen, aber nicht etwa schlechten Zusatz (Zichorien). Nicht wenige Kinder, die das nicht gewohnt sind, verderben sich auf mehrere Tage die Verdauung durch die Landpartie — eine ganz gewöhnliche Erscheinung! Infolge der Belehrungen werden die

Digitized by Google

Kinder nun freilich auf Partien erst recht ungern zusammen in einem Bette schlafen, aber das sollte auch nicht sein; es ist Pflicht der Lehrer, im voraus dafür zu sorgen, daß, wenn möglicherweise übernachtet werden muß, es in gesunder Art geschieht, sie sollten vorher das Nötige bestellen oder überhaupt solche Partien nicht unternehmen in Gegenden, wo das nicht angeht. Die Sauberkeit der Wirtsbetten läßt bekanntlich oft zu wünschen übrig, die Bezüge sind bisweilen noch ganz feucht. Das kann äußerst schlecht bekommen. Schon Kinder sollten wissen, daß man darauf achten muß, sie sollten dem Lehrer davon Mitteilung machen, wenn irgendwo übernachtet wird, damit dieser für Abhilfe sorgen kann oder damit er wenigstens sagen kann, wie sie sich durch Umwickeln mit einem Tuch (leichtes Plaid, das so wie so bei so großen Partien nötig ist) schützen können. Die Unsauberkeit des Eßgeschirres ist nicht so leicht zu nehmen, wie es von manchen geschieht. Es ist nicht bloß ekelhaft, sondern oft geradezu gefährlich. Man darf nicht in Wirtshäusern aus Tassen und Gläsern trinken, die unsauber sind und noch die Spuren derer tragen, die vorher daraus getrunken haben. Man braucht nicht genau zu wissen, was für Krankheiten man sich dadurch holen kann, aber man kann trotzdem wissen, daß es schädlich ist. Das sollten alle Kinder wissen, die eine Landpartie machen, und sie sollen lieber selbst noch einmal das Geschirr am Brunnen abspülen. Wenn Partien mit solchen Vorschriften oft gemacht werden, so bringt dies einen Nutzen für das ganze künftige Leben der Kinder. Denn was auf den Schulausflügen geschieht, behalten sie besser als viele Redensarten der Eltern über Schicklichkeit usw. Die Volkshygiene könnte dadurch sehr gewinnen. Tuberkulose, Angina, Gonorrhöe, infektiöse Augenkrankheiten usw. werden durch Leichtsinn und Unkenntnis verbreitet. Erschreckend viele Kinder leiden, wie alle Schulärzte wissen, an den Augen. Auf den Ausflügen wird gegen die Augen stark gesündigt. Die helle Sonne auf den Wegen, der helle Himmel, die hellen Landstraßen, gar der Schnee im Winter kann nicht ohne Schaden lange angesehen werden. Viele Kinder schauen in die Sonne und lassen es nur, wenn sie Schmerzen bekommen oder zeitweilig geblendet sind. Namentlich ein so langer Aufenthalt im Freien, wie er auf größeren Ausflügen stattfindet, ist für das Auge anstrengend. Gewöhnlich erhält dasselbe in den gedeckten Räumen mehr Schutz, wird auch eher geschlossen als beim Marschieren und da, wo es immer etwas zu schauen gibt. Da vergessen die Kleinen wie die Großen, daß ihnen das Sehen schwer wird und zwingen die armen Augen mit Gewalt. Erstlich muß dieser Schade abgewendet werden. Zweitens aber wirkt es für das ganze Leben gut, wenn die Gelegenheit wahrgenommen wird, das Kind überhaupt auf die Ermüdung der Augen aufmerksam zu machen. Manche Kinder, die nicht gerade immer Schutzbrillen nötig haben, bedürften derselben doch auf Partien. Der Gletschersteiger versieht sich immer mit der Gletscherbrille. Aber in geringerem Maße wäre das auch auf vielen Kinderpartien für schwächere Augen nötig. Was der Schularzt oder Hausarzt über die Augen des Kindes festgestellt hat, daran sollte man bei der Partie denken, auf dem genannten Zettel könnte stehen, daß die Kinder mit schwächeren

Digitized by Google

Augen mit einer grauen Brille versehen sein sollen, die sie entweder immer aufsetzen während der Partie, oder dann, wenn der Lehrer es allgemein vorschreibt (bei Mangel an Wald, bei hellem Sonnenschein, Betrachten des Himmels). Gilt es Sammlungen zu besehen, muß man belebte Straßen passieren, so sollen die Kinder eingeübt sein, wie sie sich zu verhalten haben, Belehrung und auch einige Übung bekommen, ähnlich wie man die Klassen übt im vernünftigen Verlassen des Hauses, falls es eines Brandes wegen nötig ist. Oft sah ich, wie auf den Straßen bei Übergängen auf den Ruf des Lehrers die Kinder das Verkehrte taten und in Gefahr durch Wagen kamen. Solche Belehrung kann auch in den Turnunterricht verlegt werden, indem man auf dem Hofe oder in der Halle scheinbare Gefahr herstellt und das Passieren übt.

Vielleicht nützt es, wenn ich zum Schlusse die etwaige Form eines Ausflugsformulares angebe.

Mitteilung an die Eltern

Es wird mit de . Klasse . ein Ausflug unternommen werden. Tag: . . . .; Zeit des Abmarsches: . . . .; Ort des Abmarsches: . . . .; Zeit des Zurückkommens: . . . .; Ort des Zurückkommens: . . . .

Am (Datum) sind mitzubringen Mk. . . für Bahnbillet und Mittagbrot.

Ausgeschlossen vom Ausfluge aus Gesundheitsrücksichten sind: Kinder mit Herz- und Lungenerkrankungen, mit Fußleiden, mit starker Bleichsucht, mit Neigung zu Epilepsie. Für solche übernimmt die Schule keine Verantwortung.

Die Eltern werden höflich ersucht den Kindern mitzugeben: 1. An Taschengeld höchstens . . . . 2. Brot für das Frühstück, ein Fläschchen mit Limonade oder schwachem kaltem Kaffee, etwas Obst, einen Trinkbecher (leicht, etwa aus Papier). 3. Leichte Jacke (Mantel) oder Plaid, Regenschirm. 4. Für Augenschwache eine graue Schutzbrille.

Datum: . . . . . Name des Lehrers: . . . . . Unterschrift der Eltern: . . . . .

Wird das Kind teilnehmen? . . . . . Warum nicht? . . . . .

Natürlich ist ein solcher Zettel schon einige Tage vorher mitzugeben und von den Kindern wieder in die Schule, ebenfalls vor dem Ausfluge, mitzubringen, damit der Lehrer sich überzeugen kann, daß die Eltern den Zettel erhalten haben. Derselbe ist so eingerichtet, daß das nicht Notwendige einfach gestrichen werden kann. Der Lehrer hat zwar etwas Mühe damit, ihn auszufüllen, bei passender Form ist dies indessen nicht schlimm und kann rasch auch für eine ganze Klasse geschehen. Bei besonderen Gelegenheiten, z. B. für eine beabsichtigte mehrtägige Partie müßten weitere Mitteilungen aufgeschrieben werden, auch könnte sie der Lehrer diktieren und sich bei diesem oder jenem Kinde überzeugen, ob alles richtig geschrieben wurde. Ebenso ist es nicht zu schwer, besonderen mitzugebenden Anzug für eine Winterpartie bez. eine Bemerkung wegen des Schlittschuhlaufens daraufschreiben zu lassen. Wenn aber derartige Zettel überhaupt nicht eingeführt sind, macht es freilich zu viel Umstände, die Eltern alle zu benachrichtigen. Die aufgewendete Mühe wird sich dadurch belohnen, daß auf den Ausflügen selbst nicht so leicht Unangenehmes vorkommt, und daß man das Bewußtsein haben kann, mit ihnen in sozialpädagogischer Weise etwas Gutes zu wirken.

Digitized by Google

DER MODUSGEBRAUCH BEI ANTEQUAM UND PRIUSQUAM UND SEIN VERHÄLTNIS ZUM MODUSGEBRAUCH BEI CUM, DONEC UND DUM

Von Rudolf Methner

Unter den der lateinischen Sprache eigentümlichen Erscheinungen ist eine der eigentümlichsten der Gebrauch des Konjunktivs in Temporalsätzen auch da, wo von einem einzelnen bestimmten Faktum die Rede ist. Die Versuche, diese Erscheinung zu erklären, haben bei cum dahin geführt, daß man vier bis fünf Arten des konjunktivischen cum unterscheidet! Bei antequam und priusquam begnügt man sich meistens damit, in einzelnen Fällen den Konjunktiv durch den finalen Sinn des Satzes zu erklären, Harre legt dem Konjunktiv außerdem noch potentiale Bedeutung bei. Sonst beschränkt man sich im allgemeinen auf die Feststellung, daß jene Konjunktionen sich gewöhnlich mit dem Indikativ des Perfekts, dagegen mit dem Konjunktiv des Imperfekts und Plusquamperfekts verbinden. Durch diese rein äußerliche Betrachtung und Behandlung der Sache wird sich wohl niemand, der Wesen und Grund der Erscheinung erkennen will, befriedigt fühlen. Und einen Grund muß doch dieser Wechsel zwischen den beiden Modis haben; wenn ein und derselbe Schriftsteller, z. B. Cicero, jene Konjunktionen das eine Mal mit dem Indikativ, das andere Mal mit dem Konjunktiv verbindet, so ist es ganz selbstverständlich, daß er hierbei nicht willkürlich handelt, sondern daß der äußeren Unterscheidung ein innerer Unterschied entsprechen muß, d. h. daß er, je nachdem er den einen oder den anderen Modus anwendet, auch einen anderen Zweck verfolgt. Weshalb die lateinische Sprache im Gegensatz zur deutschen und zur griechischen diesen inneren Unterschied auch sprachlich zum Ausdruck bringt, kommt hier nicht in Betracht. Ebensowenig ist es vorderhand nötig, bei der Frage nach jenem inneren Unterschiede die historische Entwicklung des Modusgebrauches zu verfolgen.

Wohl aber ist es durchaus notwendig, daß, wenn man jenen inneren Unterschied erkennen will, der affirmative und der negative Gebrauch und der Fall, wo antequam mit einer temporalen Bestimmung (z. B. paulo ante) verbunden ist, voneinander geschieden werden.

Ich betrachte zuerst den Fall, wo die Konjunktionen weder negiert sind noch einen Zusatz temporaler Art haben, und zwar will ich zuerst den Sprachgebrauch bei Cicero behandeln, dann damit den Gebrauch bei Plautus und Terenz vergleichen und darauf den Gebrauch bei Cäsar, Cornel, Sallust, Livius und Tacitus besprechen.

Digitized by Google

I. Einfaches antequam und priusquam

a) Cicero[1])

Hier sollen zunächst nur solche Stellen behandelt werden, in denen eine einmalige Handlung der Vergangenheit vorliegt.

Man betrachte folgende zwei Sätze: 1. Bevor Cäsar mich sah, begnadigte er mich. 2. Bevor Ajax und Hektor miteinander kämpften, unterredeten sie sich. Beide Sätze enthalten eine einmalige Handlung der Vergangenheit, und doch muß ein innerer Unterschied vorliegen, wenn Cicero sie äußerlich durch den Modus unterscheidet. Es heißt Lig. 3, 7 qui cum hoc sciret, tamen me ante quam vidit reipublicae reddidit und Tusc. IV 22, 49 hi collocuti inter se, priusquam manus consererent, leniter et quiete nihil ne in ipsa quidem pugna iracunde rabioseve fecerunt.

Worin liegt der innere Unterschied? Mit der Erklärung, der erste Fall sei rein temporal, der zweite nicht, ist nichts geholfen. Denn Tatsache ist doch, daß in beiden Fällen A (Haupthandlung) vor B (Nebenhandlung) stattfand.

Ich habe schon in meinen 'Untersuchungen'[2]) eine Erklärung versucht und kann diese, trotzdem ich sie einer eingehenden Nachprüfung unterzogen habe, deren Ergebnis die vorliegende Abhandlung ist, in ihrem wesentlichsten Inhalte nicht aufgeben. Meine Erklärung ist keine Theorie, wie einige Beurteiler meinten, sondern beruht auf einer von jeglicher Theorie freien Beobachtung, die den Zweck zum Gegenstande hat, den der jeweils Redende mit dem Satze verfolgt. Und das ist gewiß ein richtiger methodischer Grundsatz für eine syntaktische Untersuchung dieser Art. Meine Erklärung geht davon aus, daß der Redende in dem ersten der beiden Sätze hervorheben, daß er dort betonen will, daß A vor B geschah, nicht gleichzeitig mit B und auch nicht nach B. Cicero hat hier, wie der ganze Zusammenhang beweist, die Absicht, die überaus große Milde und Gnade hervorzuheben, die Cäsar ihm gegenüber gezeigt hat. Er hat mich, so sagt er, trotz meiner Teilnahme an dem Feldzuge des Pompejus begnadigt, aber nicht, wie er es bei anderen getan hat, die ihn erst persönlich um Gnade bitten mußten, sondern schon ehe er mich zu sehen bekam, indem er mir schon von Ägypten aus schriftlich mitteilte, daß er mir nichts nachtrage. Er will also ganz zweifellos sagen, daß A nicht nach B, auch nicht mit B zugleich, sondern schon vor B geschah, oder mit anderen Worten, er will das Verhältnis der Vorzeitigkeit im Gegensatze zu dem der Gleichzeitigkeit oder zu dem der Nachzeitigkeit hervorheben. An der zweiten Stelle will Cicero durch jene Erzählung beweisen, daß man auch ohne leidenschaftliche Erregung (perturbatio) tapfer sein kann. Und zum Beweise erzählt er: So sprachen Ajax und Hektor in aller Ruhe miteinander, bevor sie kämpften. Gewiß geht auch hier A dem B voraus. Aber Cicero will hier nicht das Ver-

[1]) Ich bemerke, daß ich sämtliche Stellen aus den Reden und den philosophischen Schriften nach Merguets Lexikon berücksichtigt habe, außerdem aber noch zahlreiche Stellen aus den rhetorischen Schriften und den Briefen.

[2]) Untersuchungen zur lateinischen Tempus- und Moduslehre. Berlin, Weidmann 1901.

Digitized by Google

hältnis der Vorzeitigkeit[1]) hervorheben, er will nicht sagen: Vor dem Kampfe, nicht während desselben oder nach ihm sprachen sie miteinander. Denn dies hervorzuheben, hatte er gar keine Veranlassung, da es doch etwas ganz Gewöhnliches war, daß die Helden Homers vor einem Zweikampfe miteinander sprachen. Außerdem konnte er hier schon deshalb nicht die Reihenfolge betonen wollen, weil die beiden Helden an der betreffenden Stelle (Il. VII 211 ff.) ja ausnahmsweise auch nach dem Kampfe höchst freundschaftlich miteinander sprechen und sogar einander beschenken. Wenn also Cicero nicht die Vorzeitigkeit von A zu B hervorheben will, welches andere zeitliche Verhältnis zwischen A und B soll dann durch jene Konjunktionen, die doch zweifellos temporale Bedeutung haben, zum Ausdruck gebracht werden? Er will sagen, daß A geschah, als B noch nicht geschehen war, aber bevorstand = cum manus nondum conseruissent, sed conserturi essent. Und wenn er zum Ausdruck dieses zeitlichen Verhältnisses dieselben Konjunktionen gebrauchen kann, die sonst die Vorzeitigkeit von A zu B angeben, so ist diese Möglichkeit dadurch zu erklären, daß der Standpunkt, den der Redende in der Vergangenheit, in die er sich versetzt, einnimmt, im zweiten Falle ein anderer ist als im ersten. In dem ersten Falle versetzt er sich in einen Zeitpunkt, in dem beide Handlungen A und B wirkliche Fakta waren, in dem zweiten dagegen in einen Zeitpunkt, wo nur A ein Faktum war, B aber nicht.

Ich habe, als ich diesen, auf der verschiedenen Auffassung des zwischen A und B bestehenden zeitlichen Verhältnisses beruhenden inneren Unterschied in meinen Untersuchungen (§ 109 u. 111) besprach, nicht gewußt, daß schon F. Hand in seinem Tursellinus zwar nicht die Verschiedenheit des vom Redenden verfolgten Zweckes, wohl aber die Verschiedenheit des vom Redenden eingenommenen Standpunktes hervorhebt. Er sagt (ich zitiere nach F. W. Holtze, Syntaxis prisc. script. lat. II 184): aut res facta comparatur cum re post facta, certaque haec ratio exprimitur indicativo perfecti, aut res facta componitur cum alia etiamtum exspectanda et temporis conditione cohaerente, idque, cum intercedat cogitatio, per imperfecti et plusquamperfecti coniunctivum significatur. Hierbei setze ich voraus, daß Hand mit der res exspectanda nicht etwa nur eine solche Handlung meint, deren Eintritt von dem Subjekte des regierenden Satzes erwartet wird; das kann wohl zuweilen der Fall sein, wie z. B. in der oben angeführten Stelle priusquam manus consererent; aber in den weitaus meisten Fällen ist es nicht so, entweder ist es gar nicht möglich, z. B. priusquam classis exiret, accidit, ut omnes Hermae deicerentur, wo ein erwartendes Subjekt ja gar nicht vorhanden ist, oder der Zusammenhang verbietet es, z. B. Caes. bell. Gall. II 12, 1 Caesar, priusquam se hostes ex terrore reciperent, in fines Suessionum exercitum duxit; der Zusammenhang verbietet hier die Annahme, daß Cäsar erwartete, daß die Feinde sich erholen würden (und sie erholten sich in

---

[1]) Daß das Verhältnis der Vorzeitigkeit (und ebensowenig das der Gleichzeitigkeit) nicht durch eine Tempusform ausgedrückt wird, glaube ich in den 'Untersuchungen' § 1—13 nachgewiesen zu haben.

Digitized by Google

der Tat nicht); er sah es bloß als möglich an oder er mußte mit der Möglichkeit rechnen. Aber auf die Meinungen und Erwägungen des etwa im Hauptsatze genannten Subjekts kommt es gar nicht an, sondern unter einer res exspectanda ist eine solche Handlung zu verstehen, deren Eintritt den Umständen nach oder nach Lage der Dinge zu erwarten war d. h. bevorstand, oder wenigstens als möglich anzusehen war.[1])

Da es nun ganz von dem Zwecke abhängt, auf welchen Standpunkt sich der Redende stellt, so kann es sehr wohl vorkommen, daß man von demselben Vorgang sowohl in einem konjunktivischen als in einem indikativischen Satze reden kann. Einen solchen möglichen Fall habe ich in den 'Untersuchungen' S. 236 erörtert. Und das meint wohl auch Hand, wenn er hinzufügt: atque in his quoque liberum est scriptoribus concessum arbitrium.

Zur Veranschaulichung des inneren Unterschiedes beider Konstruktionen möge noch folgendes Beispielpaar aus Cicero dienen. Vat. 2, 4 venisti iratus omnibus: quod ego, simulac te aspexi, priusquam loqui coepisti, . . . sensi atque providi. Hier versetzt sich der Redende in einen Zeitpunkt, wo beide Handlungen schon geschehen waren: A, ich bemerkte deinen Zorn, B, du fingst zu reden an. Aber, so will er sagen, A geschah vor B, nicht mit B zugleich oder gar erst nach B. Ich merkte dies nicht erst, als du schon angefangen hattest zu reden, sondern schon vorher (man beachte auch providi).

Div. I 26, 55 qui (ludi maximi) antequam fierent cumque iam populus consedisset, servus per circum, cum virgis caederetur, furcam ferens ductus est. Hier versetzt er sich in den Zeitpunkt, wo A geschah, B aber erst geschehen sollte: die Spiele sollten stattfinden (und schon hatte das Volk Platz genommen), da geschah A.

Ob das, was beim Eintritt von A noch nicht geschehen war, aber nach Lage der Dinge zu erwarten stand, demnächst wirklich geschah oder ob es ungeschehen blieb, ist völlig gleichgültig. Die Antwort auf diese Frage gibt nicht der Modus, sondern der Zusammenhang. So fanden in dem zuletzt angeführten Beispiele die erwarteten Spiele nicht statt, sondern es wurden neue Spiele angesetzt. Dagegen in dem Beispiel prius quam manus consererent fand der erwartete Zweikampf auch wirklich statt. Deshalb geht es auch nicht an, wie Draeger u. a. es versucht haben, für gewisse Fälle den Coni. dadurch zu erklären, daß er angeben soll, daß das Eintreten der Handlung B durch A verhindert werde. Wenn es bei Liv. I 14, 11 heißt Romanus priusquam fores portarum obicerentur irrumpit, so ist es ja richtig, daß B durch A verhindert wurde, aber es ist doch nicht der Zweck des Erzählers diesen Gedanken auszudrücken, sondern er will einfach erzählen: die Römer drangen ins Lager ein, als die Tore noch nicht geschlossen waren, aber ihre Schließung bevorstand.

[1]) Etwas ähnliches schwebt Reisig vor, wenn er (Vorl. § 303) von dem Beispiel Titus mortuus est, ante quam Caius nasceretur sagt, daß hier der Coni. stehe, weil zu der Zeit, als T. starb, die Geburt des C. noch etwas ganz Unbekanntes und Ungewisses war. Aber in dem Beispiel priusquam manus consererent und in hundert anderen ist die Handlung B durchaus nichts Unbekanntes und Ungewisses.

Digitized by Google

Wenn Draeger (II 624) behauptet: 'Auch bei Cicero habe ich die direkte Abhängigkeit des Modus (nämlich des Coni. Impf.) nicht bemerkt, ausgenommen im finalen Verhältnisse', so haben schon die beiden bisher genannten Stellen die Unrichtigkeit dieser Behauptung bewiesen. Dazu kommen noch folgende Stellen, wo an ein finales Verhältnis nicht zu denken ist. Phil. II 37, 96 non enim a te emit, sed prius quam tu suum sibi venderes, ipse possedit = Dejotarus hat seine Länder nicht von dir gekauft, sondern er hat sich gleich nach der Meldung von Cäsars Tode durch eigene Kraft (simulatque audivit eius interitum, suo Marte res suas reciperavit, § 95) in ihren Besitz gesetzt, also zu einer Zeit, wo du ihm sein Eigentum noch nicht 'verkauft' hattest, sondern dieser 'Verkauf' erst bevorstand. Verr. II 6, 17 ante quam proficisceretur quaerere secum coepit = als seine Abreise bevorstand. Cluent. 9, 27 postridie, antequam luceret, combustus est = als der Tag schon anbrechen wollte. Phil. VIII 1, 1 antequam sententiam diceret, propinquitatem excusavit = als er sich dazu anschickte. Phil. XIV 10, 27 o solem beatissimum, qui ante quam se abderet fugientem vidit Antonium = er war schon im Begriff zu verschwinden, da sah er noch. Verr. IV 11, 26 nec prius illam crucem revellistis neque in profundum abiecistis, quam Romam adiretis? Hier steht neque ante nicht in dem Sinne von 'nicht eher als bis = erst dann', wovon erst später die Rede sein soll, d. h. die Negation gehört nicht zu ante, sondern zum Verbum, und es liegt eine Frage der Entrüstung vor, deren Sinn ist: ihr hättet es tun sollen, als ihr die Reise noch nicht angetreten hattet. Ganz ähnlich ist Pis. 24, 58 cur hunc non audistis, priusquam in istum errorem induceremini = ihr hättet ihn hören sollen, als ihr noch nicht zu diesem Irrtum verführt worden waret. Was die finale Bedeutung betrifft, durch die hier und an anderen Stellen nach Draeger der Konjunktiv sich erklären soll, so glaube ich die Irrigkeit dieser Ansicht in den 'Untersuchungen' S. 237 ff. nachgewiesen zu haben. Verr. IV 65, 147 antequam verbum facerem, de sella surrexit atque abiit = ich hatte noch nicht gesprochen, es war aber vorauszusehen, daß ich sprechen würde. Phil. II 9, 21 prius rem transegit, quam quisquam eum facturum id suspicaretur. Ebd. V 16, 43 qui prius confecit exercitum quam quisquam hoc eum cogitare suspicaretur. In diesen beiden Beispielen liegt der oben besprochene Fall vor, daß B überhaupt nicht eintrat. Der Sinn ist: A geschah, als noch niemand (quisquam!) an die Möglichkeit dachte, daß es geschehe. Die Ergänzung zu dem Gedanken 'B war noch nicht geschehen' lautet hier nicht 'aber es war zu erwarten, es stand bevor', sondern 'es war möglich'.

Gewiß ist diese Zahl von Beispielen (es sind aber nur die Reden und die philosophischen Schriften berücksichtigt) gering, aber es ist zu bedenken, daß bei Cicero sich verhältnismäßig recht wenige erzählende Partien längeren Umfangs finden.

Um so zahlreicher sind die Stellen mit dem Indikativ. Und es liegt mir ob nachzuweisen, daß hier der Redende die Vorzeitigkeit von A hervorheben will. Wenn ich nicht überall diesen Beweis strikte erbringen kann, so liegt

Digitized by Google

dies eben darin, daß, wie schon gesagt, die Wahl zwischen den beiden Konstruktionen von dem Zweck abhängt, den der Redende im Auge hat, und diesen Zweck können wir selbstverständlich nicht überall nachweisen.

Rosc. Am. 50, 145 quae sunt tibi inimicitiae cum eo, cuius ante praedia possedisti quam ipsum cognosti? = von einem feindlichen Verhältnis zwischen Roscius und Chrysogonus kann keine Rede sein, da dieser den Roscius, schon ehe er ihn kennen lernte, seiner Güter beraubt hat, nicht nachher.

Verr. I 48, 125 is mortuus est C. Sacerdote praetore, nescio an ante quam Verres praeturam petere coepit. Cicero spricht hier von der Tätigkeit des Verres als Prätor und setzt vorsichtig hinzu: Der Tod jenes Mannes erfolgte vielleicht schon vor der Bewerbung des Verres, die damit zusammenhängenden Vorgänge aber fallen in die Prätur. Ebd. II 66, 161 omnia ista ante facta sunt, quam ego Siciliam attigi, die temporale Bedeutung 'vor, nicht während meines Aufenthaltes' ergibt sich aus den folgenden Worten dum ego in Sicilia sum, nulla statua deiecta est. Ebenso II 57, 140 neque in hac re sola fuit eiusmodi, sed, antequam ego in Siciliam veni, in maximis rebus ac plurimis, auch hier will er sagen: ich spreche von der Zeit vor meiner Ankunft. Prov. cons. 25, 37 fuerit toto in consulatu sine provincia, cui fuerit, antequam designatus est, decreta provincia, deutliche Hervorhebung der Vorzeitigkeit: vor der Designierung, nicht nachher. Phil. V 3, 7 quid? non ante lata lex quam scripta est? sonst ist die umgekehrte Reihenfolge üblich. (Non gehört nicht zu ante, sondern zum Verbum!) Nat. deor. I 24, 66 ante enim indicasti Epicureum te esse oportere, quam ista cognovisti, beides geschah, aber nicht, wie es sein sollte, B vor A, sondern A vor B. An drei Stellen Quinct. 26, 81 ante quam postulasti, Leg. II 2, 5 priusquam iussit und Rab. perd. 25 antequam tu natus es ist die Lesart nicht sicher überliefert.

Außer diesen nach Merguets Lexikon in den Reden und philosophischen Schriften vorkommenden Stellen sind mir noch folgende begegnet: Att. XV 1 a, 2 de Antonio iam antea tibi scripsi non esse eum a me conventum. Venit enim Misenum, cum ego essem in Pompeiano; inde ante profectus est, quam ego eum venisse cognovi, er betont die Vorzeitigkeit von A, weil er erklären will, wie es kam, daß er mit Antonius nicht zusammentraf. Fam. III 9, 1 adspectus urbis tibi tuam pristinam urbanitatem reddidit, nam quas ex itinere ante quam ex Asia egressus es ad me litteras misisti . . . legi perinvitus, deutliche Gegenüberstellung: die Briefe vor und die nach der Abreise. An einer Stelle liegt die Sache so, daß der Redende A als vorzeitig zu B bezeichnet, weil er die Nachzeitigkeit von B zu A betonen will: Brut. 13, 49 et Graeciae quidem oratorum partus atque fontes vides ad nostrorum annalium rationem veteres, ad ipsorum sane recentes. Nam antequam delectata est Atheniensium civitas hac laude dicendi, multa iam memorabilia et in domesticis et in bellicis rebus effecerat = die Blüte der attischen Beredsamkeit trat verhältnismäßig spät ein, denn das athenische Volk erfreute sich dieses Ruhmes erst, nachdem es schon viel Rühmliches im Kriege und im Frieden geleistet hatte. Logisch richtiger wäre es nun, wenn er die negative Wendung setzte: non ante delectata est,

Digitized by Google

quam effecerat. Aber wir werden noch mehreren Beispielen begegnen, wo der Redende in diesem Falle die positive Wendung vorzieht. Der in der Hervorhebung der Vorzeitigkeit liegende Gegensatz kann nun noch gewisse Nüancierungen erfahren, so z. B. A geschah schon vor B, nicht erst nach B, wie man erwarten sollte: Verr. V 39, 101 causam sibi dicendam esse statuerat iam ante quam hoc usu venit = schon ehe die Anklage wirklich erfolgte. Fam. IX 14, 3 ante quam me plane salutavit, inquit. Verr. III 21, 54 Nympho ante quam plane constitit, condemnatur = nicht erst nachher. In den beiden letzten Beispielen liegt zugleich eine Art rhetorischer Übertreibung vor für vix me salutaverat, cum inquit und vix plane constiterat, cum condemnatur oder simulatque me salutavit und simulatque constitit. Die Möglichkeit dieser Umschreibung beweist, daß es dem Redenden auf die Bestimmung eines zeitlichen Verhältnisses ankommt. Diese rhetorische Übertreibung findet sich auch Off. III 25, 94 Phaethon antequam constitit (in curru patris), ictu fulminis deflagravit; beide Handlungen geschahen wirklich: er betrat den Wagen und wurde vom Blitze erschlagen. Cicero will nun sagen: Kaum hatte er den Wagen betreten (s. Gruber z. d. St.), da traf ihn der Blitz. Und dieses zeitliche Verhältnis drückt er nun mit einer gewissen Übertreibung so aus: Schon ehe er den Wagen betrat. [Wenn es zum consistere überhaupt nicht gekommen wäre, müßte der Konjunktiv stehen.]

Ein wenig anderer Art ist der temporale Gegensatz Tusc. I 6, 13 et nos, si post mortem miseri futuri sumus, miseri fuimus antequam nati (sumus); ego autem non commemini, ante quam sum natus, me miserum (fuisse) = nicht nur nach dem Tode, sondern auch schon vor der Geburt, oder allgemeiner: nicht nur nach, sondern auch vor dem irdischen Leben. Fin. I 15, 49 in eadem causa sunt, qua ante, quam nati sunt = qua fuerunt, antequam nati sunt.

Der Gegensatz 'A geschah vor B, nicht mehr nach B' liegt vor Verr. IV 3, 7 quae dico signa, ante quam abs te sublata sunt, Messanam cum imperio nemo venit, quin viderit (oder viserit nach Baiter) = nach der Statthalterschaft des Verres hatte niemand mehr diesen Genuß. Phil. XII 9, 23 cui semper fui amicus, ante quam ille reipublicae tam aperte est factus inimicus = nachher nicht mehr. Ebenso Fam. XI 5, 2 cui quidem ego semper amicus fui, ante quam illum intellexi aperte cum republica bellum gerere. Att. II 7, 2 equidem ante quam legi tuas litteras hominem ire cupiebam = jetzt, wo ich deinen Brief gelesen habe, wünsche ich es nicht mehr. Verr. V 21, 55 numquam in Sicilia frumentum publice est emptum, quin Mamertinis pro portione imperaretur, ante quam hoc consilium iste dedit, vorher mußten die Mamertiner stets einen Teil aufbringen, nachher nicht mehr. Phil. X 7, 14 ab hoc viro quisquam bellum timet, qui ante quam nos id coacti suscepimus, in pace iacere quam in bello vigere maluit? Leg. II 22, 57 nam prius quam in os iniecta gleba est, locus ille, ubi crematum est corpus, nihil habet religionis, nachher ist der Ort nicht mehr unheilig. Verr. I 38, 98 rationes ad aerarium, antequam Dolabella condemnatus est, non audet (Praes. hist.) referre. Die Negation non gehört, ebenso wie in dem vorhergehenden Beispiel nihil, nur

Digitized by Google

zu dem Verbum des Hauptsatzes = vorher scheute er sich, nachher nicht mehr. Wenn nun A vor B und nicht mehr nach B geschah, so geschah es, bis B eintrat. Und so können wir in den zuletzt aufgeführten Stellen auch übersetzen; ganz deutlich tritt dieser Sinn hervor Rosc. Am. 22, 60 usque eo animadverti eum iocari atque alias res gerere, ante quam Chrysogonum nominavi: quam simulatque attigi, statim homo se erexit; hier kann man ohne weiteres dum oder quoad einsetzen. Ebenso Verr. I 12, 33 omne illud tempus, quod fuit, ante quam iste ad magistratus accessit, habeat per me solutum ac liberum, hier enthält der regierende Satz (quod fuit) überhaupt keine Handlung, sondern nur den Begriff eines Zeitraumes, dessen Ende eben durch den Satz mit antequam bezeichnet wird. Auch das griechische *πρίν* läßt sich bekanntlich öfter durch 'bis' übersetzen, z. B. Xen. Anab. II 5, 33 *οἱ Ἕλληνες, ὅτι ἐποίουν, ἠμφιγνόουν, πρὶν Νίκαρχος ἦλθε.* Nach diesen in Ciceros Reden und philosophischen Schriften enthaltenen Beispielen (aus den anderen Schriften sind nur einzelne Stellen, auf die ich gestoßen bin, aufgeführt) ergibt sich folgendes über den inneren Unterschied zwischen den beiden Konstruktionen. Der Indikativ steht, wenn beide Handlungen wirklich geschehen sind und der Redende aus irgend einem Grunde, der sich aus dem Zusammenhange ergibt, die Absicht hat, das Verhältnis der Vorzeitigkeit von A zu B hervorzuheben: A geschah vor B, nicht mit oder nach B; A geschah schon vor B, nicht erst nach B: A geschah auch schon vor B, nicht nur nach B; A geschah vor B, nicht mehr nach B (oft = A geschah nur bis zum Eintritt von B).

Der Konjunktiv steht, wenn der Redende sich nur A als geschehen vorstellt, B dagegen, gleichviel ob es geschah oder nicht geschah, als damals bevorstehend oder als damals möglich sich vorstellt.

Nur zwei Stellen sind mir begegnet, auf welche diese Regel nicht zuzutreffen scheint.

Cluent. 11, 31 fratris liberos prius vita privavit, quam illi hanc a natura lucem accipere potuerunt. Hier ist die Handlung B nicht zur Ausführung gekommen, und es müßte demnach der Konjunktiv stehen: er hat die Kinder getötet, als ihre Geburt noch nicht erfolgt war, wohl aber als möglich anzusehen war. Aber hier ist das hinzugefügte potuerunt zu beachten. Wenn ich sage, daß A geschah, ehe B geschehen konnte, so ist eben in dieser Wendung zugleich der Gedanke enthalten, daß B noch nicht zur Ausführung gekommen war, als A geschah, d. h. also daß A geschah, als B noch nicht geschehen war, oder mit anderen Worten: der Gedanke, daß B noch nicht geschehen war, wird durch die Wendung ausgedrückt: Es konnte oder es hätte geschehen können: so liegt ja auch in einem Hauptsatze, wie z. B. potuit id accidere, zugleich der Begriff des Nichtgeschehenseins = sed non accidit. Wenn Cicero das Verbum posse nicht angewendet hätte, hätte er wohl kaum acceperunt geschrieben, denn das würde bedeuten 'er tötete sie vor, nicht nach ihrer Geburt', und das wäre doch eine höchst überflüssige Bemerkung, da es hier auf die Reihenfolge der beiden Handlungen gar nicht ankommt. Er würde acciperent geschrieben haben, aber auch in diesem Falle würde die richtige Übersetzung

Digitized by Google

lauten: Bevor sie das Licht erblicken konnten, vgl. Caes. Bell. Gall. II 12, 1 priusquam se reciperent ex terrore = bevor sie sich erholen konnten. Also dieses Beispiel stellt überhaupt keine Ausnahme dar. Anders liegt die Sache Phil. V 3, 7 quid? non ante factum vidimus quam futurum quisquam est suspicatus? Die Handlung B geschah überhaupt nicht und der Redner will sagen: A geschah, ehe es jemand erwarten konnte. Danach müßte suspicaretur stehen, vgl. die oben angeführte Stelle Phil. II 9, 21 prius transegit quam quisquam suspicaretur. Diese Abweichung dürfte hier ihren Grund haben in dem Streben nach rhetorischer Symmetrie, denn unmittelbar vorher steht der Satz quid? non ante lata (lex est) quam scripta est?

Aber selbst wenn diese von mir versuchte Erklärung der Abweichung von der Regel nicht stichhaltig sein sollte, so dürfte dieser eine Fall doch nicht im stande sein, die Regel selbst umzustoßen. Außerdem ist, wenn wir den Sprachgebrauch bei Plautus und Terenz damit vergleichen, anzunehmen, daß die Sprache erst allmählich dazu gekommen ist, jenen inneren Unterschied auch äußerlich kenntlich zu machen.[1])

In den in der Anmerkung angeführten Beispielen findet sich mehrfach der Coni. plusqpf., außerhalb des hypothetischen Satzgefüges ist er sehr selten. Verr. II 70, 171 Carpinatius antequam in istius tantam familiaritatem pervenisset (andere Lesart perveniret), aliquoties litteras miserat. Auch hier will Cicero nicht das temporale Verhältnis zwischen A und B hervorheben, sondern nur sagen: Als er noch nicht mit Verres befreundet war. Planc. 41, 98 qui antequam de meo adventu audire potuissent, cum tantum abessent aliquot dierum viam, in Macedoniam perrexi. Weshalb hier Cicero nicht, wie an der oben angeführten Stelle Cluent. 11, 31, den Indikativ potuerunt setzt, wissen wir nicht, ebensowenig, weshalb er nicht, wenn er schon den Konjunktiv setzt, das Imperfekt posset gebraucht, das Cäsar in einem solchen Falle setzt, jedenfalls will er aber sagen: Als sie noch nicht hatten hören können; aber es stand zu erwarten, daß sie es hören würden, da sie nur wenige Tagereisen entfernt waren. Phil. XI 3, 7 cum prius ille latronum gladios videret, quam quae res

[1]) An einigen Stellen erklärt sich der Konjunktiv durch den hypothetischen Sinn des Satzes, z. B. De sen. 10, 32 minus diu senem esse mallem quam esse senem ante quam essem. Tusc. I 24, 57 haberemus, nisi animus, a. q. in corpus intravisset, in rerum cognitione viguisset. IV 37, 79 quo modo finem haberet p., q. esset ulta, ulciscendi libido? Sull. 15, 44 prius edituri fuerint, si voluisses, q. rettulissent. Balb. 11, 28 ante amittere non potuissent, q. vertissent. Tusc. V 27, 77 cum exanimarentur p. q. victos se faterentur = sie hätten eher ihr Leben dahingegeben, als ihre Niederlage eingestanden; hier ist prius dem Sinne nach = potius, vgl. Tusc. II 22, 52 Zeno perpessus est omnia potius quam conscios delendae tyrannidis indicaret. Ähnlich zu erklären ist auch Leg. agr. II 7, 19 hic quod populi semper proprium fuit, quod nemo mutavit, quin ei, qui populo agros essent assignaturi, ante acciperent a populo beneficium, quam darent, id totum eripere vobis conatus est. Hier wird zweifellos die Vorzeitigkeit des accipere gegenüber dem dare hervorgehoben; wenn trotzdem der Konjunktiv darent steht, so erklärt sich dies aus der potentialen Natur des in dem quin-Satze stehenden Konjunktivs acciperent. Auch in der negativen Umformung der Wendung müßte deshalb der Konjunktiv stehen: quin non a. darent q. acciperent.

Digitized by Google

esset audisset = er hatte noch nicht gehört was vorgeht, da sah er, oder: er sah die Schwerter, ohne gehört zu haben. V 17, 44 saepe magna indoles virtutis, priusquam reipublicae prodesse potuisset, exstincta est = ohne Gelegenheit gehabt zu haben; auch hier könnte es potuit heißen. Man. 21, 62 quid tam singulare, quam ut consul ante fieret, quam ullum alium magistratum per leges capere licuisset = er wurde Konsul in einem Alter, wo er ein Amt überhaupt noch nicht hatte bekleiden dürfen. Überall hier versetzt sich der Redende in einen Zeitpunkt, wo B noch nicht geschehen war oder noch nicht hatte geschehen können. Das gilt auch von der Stelle De dom. 45, 141 qui cogeretur docere antequam ipse didicisset. Gewiß kann es in anderem Zusammenhange auch heißen docuit antequam ipse didicit oder didicerat, dann will der Redende durch die Betonung der Reihenfolge (A geschah vor B, nicht nach B) das Sinnwidrige eines solchen Verhaltens klar machen. Dort aber will Cicero nur die Tatsache konstatieren: er mußte lehren zu einer Zeit, wo er selbst noch nicht gelernt hatte. De or. I 57, 241 num quis eo testamento, quod pater ante fecit, quam ei filius natus esset, hereditatem petit = zu einer Zeit, wo ihm noch kein Sohn geboren war. In den Briefen ist mir nur eine Stelle begegnet Att. X 17, 1 quam (epistolam) priusquam aperuissem, dixi = ich hatte den Brief noch nicht geöffnet, ich war aber im Begriff es zu tun.

Betrachten wir nunmehr diejenigen Fälle, in denen von gegenwärtigen Handlungen die Rede ist, gleichviel ob der Redende eine Erfahrungstatsache oder eine einzelne bestimmte Handlung im Auge hat.

Fin. III 20, 66 membris utimur prius quam didicimus, cuius ea utilitatis causa habeamus. A und B sind Tatsachen der Erfahrung, aber A findet vor B statt, nicht B vor A, oder B und A gleichzeitig. Derselbe Gedanke kehrt wieder Div. I 53, 120 si animal omne, ut vult, ita utitur motu sui corporis ... eaque ante efficit paene quam cogitat. Div. I 31, 65 is qui ante sagit, quam oblata res est, dicitur praesagire, id est futura ante sentire = schon vorher, nicht gleichzeitig mit B oder nach B. Fin. IV 24, 65 catuli aeque caeci (sunt), priusquam dispexerunt, ac si futuri semper essent. Dieses Beispiel aus der Natur wird von denen angeführt, welche behaupten, daß diejenigen, die die vollkommene Tugend noch nicht erreicht haben, um nichts glücklicher sind als diejenigen, die der Tugend völlig ermangeln. Ein allmähliches Fortschreiten zur Tugend gebe es nicht, ebensowenig wie die jungen Hunde allmählich sehend werden. Sie seien bis zu dem Augenblick, wo sie zu sehen anfangen, stockblind; von diesem Augenblick an oder nachher besäßen sie die vollkommene Sehkraft. Die Bedeutung 'bis' liegt auch Tusc. III 1, 1 vor: cur animi medicina nec tam desiderata sit ante quam inventa, nec tam culta postea quam cognita est = weder so sehr vermißt, bis sie entdeckt wurde, noch so sehr gepflegt, seitdem sie bekannt wurde. Nat. deor. I 14, 68 si natum, nulli dei ante quam nati sunt. Daß zu inventa die Kopula (est) zu ergänzen ist, ergibt der Vergleich mit cognita est. Und bei nati ist es bei einem Vergleich mit anderen ähnlichen Stellen wahrscheinlich. Ein temporaler Gegensatz tritt also auch hier deutlich hervor.

Digitized by Google

Außer diesen in den Reden und philosophischen Schriften vorkommenden Stellen sind mir noch folgende begegnet. De or. I 21, 94 id est difficile nobis, quod ante quam ad discendum ingressi sumus, obruimur ambitione et foro = es müßte umgekehrt sein, vgl. § 78 qui ante ad agendum quam ad cognoscendum venimus. [In dem hier, § 78, folgenden Satze nos, quos in amicorum negotiis res ipsa ante confecit, quam possemus aliquid de rebus tantis suspicari, wo eine Tatsache der Vergangenheit festgestellt wird, handelt es sich nicht um die Reihenfolge von A und B, er will nicht sagen: Erst haben wir uns in der Praxis abgearbeitet und dann erst von der Bedeutung der Theorie eine Ahnung gehabt, sondern er versetzt sich in die Zeit von A und sagt: Wir haben uns abgearbeitet zu einer Zeit, wo wir von der Theorie noch nicht die geringste (daher aliquid, statt quidquam) Vorstellung haben konnten.] De or. II 25, 109 definitio in sensum et in mentem iudicis intrare non potest; ante enim praeterlabitur, quam percepta est. Der Redende will sagen: Der Richter hört (auribus percipit) zwar eine solche Begriffserklärung, aber sie haftet nicht, sondern statim praeterlabitur, oder: kaum daß er sie hört, ist sie auch schon verflogen; das drückt er mit rhetorischer Übertreibung so aus: Sie verfliegt (fast), ehe er sie gehört hat. Die rhetorische Übertreibung ist ganz dieselbe wie Off. III 25, 94 Phaethon antequam constitit, s. S. 315. Ganz ähnlich liegt die Sache Att. VIII 7, 2 qui ante fugit, quam scit quem fugiat.

Vergleichen wir nun damit folgende konjunktivische Sätze. De or. I 59, 251 Graeci tragoedi cotidie, antequam pronuntient, vocem cubantes sensim excitant eandemque, cum egerunt, sedentes . . . colligunt. Aus den Worten cum egerunt könnte man schließen, daß hier ein temporaler Gegensatz zum Ausdruck kommen soll: vor dem Vortrag, nach dem Vortrag. Aber eine Probe wird zeigen, daß von den auf S. 316 aufgeführten Gegensätzen hier keiner vorliegt, sondern der Redende will nur sagen: Die Schauspieler stellen Übungen mit ihrer Stimme an vor und nach dem Vortrag, d. h. wenn sie vorgetragen haben und wenn sie vortragen sollen. Er versetzt sich also das eine Mal in die Zeit, wo der Vortrag beendet ist, das andere Mal in die Zeit, wo er noch nicht begonnen hat, aber bevorsteht. Und deshalb steht nicht der Indikativ, sondern der Konjunktiv. Ähnlich liegt die Sache Phil. II 32, 81 si qui (de caelo) servavit, non comitiis habitis, sed priusquam habeantur, debet nuntiare. Auch hier scheint ein temporaler Gegensatz vorzuliegen (nicht während der Komitien, sondern vorher), aber daß der Redende nicht die Reihenfolge betonen will, geht schon daraus hervor, daß die Worte comitiis habitis fehlen können, ohne daß der Sinn leidet. Er will sagen, daß die nuntiatio stattfinden muß, wenn die Komitien noch nicht begonnen haben, sondern erst beginnen sollen. Und in der Erzählung eines bestimmten Falles würde es demnach heißen priusquam comitia haberentur, obnuntiatum est.

Der Gegensatz, der in den beiden eben angeführten Stellen enthalten ist, hat nichts mit der Zeitstufe zu tun, sondern bezieht sich nur auf die Entwicklungsstufe, auf die Aktionsart: bevorstehender Vortrag und beendeter Vortrag; bevorstehende Komitien und beendete Komitien. De or. II 44, 186 medico

Digitized by Google

diligenti, priusquam conetur aegro adhibere medicinam, non solum morbus eius, cui mederi volet, sed etiam consuetudo valentis et natura corporis cognoscenda est. Daß hier nicht die Absicht vorliegt, einen temporalen Gegensatz festzustellen, liegt auf der Hand, der Redende will nur sagen: Wenn es so weit ist, daß der Arzt sich zur Anwendung eines Heilmittels entschließen muß, oder wenn er sich entschließen soll. Rep. II 3, 6 maritimus et navalis hostis ante adesse potest, quam quisquam venturum esse suspicari queat. Daß kein temporaler Gegensatz beabsichtigt wird, geht schon aus der Möglichkeit hervor, den Satz so zu übersetzen: Zu Schiffe kann ein Feind so schnell da sein, daß niemand seine bevorstehende Ankunft ahnen kann. Tusc. V 27, 78 quorum mentes quamvis carnificinam prius subierint, quam ibim . . . aut crocodilum violent, hier ist prius quam = potius quam und violent ist Potentialis.[1]) Andere Beispiele mit Coni. praes., wo der Gedanke der Gegenwart angehört oder für alle Zeiten gilt, sind mir nicht bekannt. Jedenfalls bestätigen die aufgeführten Beispiele die Richtigkeit der oben gegebenen Erklärung des inneren Unterschiedes zwischen indikativischen und konjunktivischen Sätzen.

Aber auch hier kommen einige Stellen vor, wo wir den Konjunktiv erwarten müßten, da der Sinn ist: A geschieht zu einer Zeit, wo B noch nicht geschehen ist, aber eigentlich geschehen oder geschehen sein sollte. Hier liegt aber überall der oben (S. 316) besprochene Fall vor, daß der Gedanke 'B ist nicht geschehen' ausgedrückt wird durch die Wendung 'es hat geschehen können', es wird hier überall das Verbum posse angewendet. Off. I 32, 117 ante implicatur aliquo certo genere cursuque vivendi quam potuit, quid optimum esset, iudicare. Acad. II 3, 8 ceteri ante tenentur adstricti quam, quid esset optimum, iudicare potuerunt. Verr. III 1, 3 illi antequam potuerunt existimare, quanto liberior sit vita eorum, qui neminem accusarint, gloriae causa accusant. Die Stelle Mur. 26, 77 ist nicht sicher überliefert. Dazu kommen noch De or. III 2, 70 inanes nostras contentiones! quae in medio spatio saepe franguntur et corruunt aut ante in ipso cursu obruuntur, quam portum conspicere potuerunt. Ad Quint. fratr. I 1, 38 ante occupatur animus ab iracundia, quam providere ratio potuit, ne occuparetur.

Hier ist überall der Indikativ ausreichend dadurch erklärt, daß das Verbum posse zur Anwendung gebracht ist.

Eine wirkliche Ausnahme dagegen scheint vorzuliegen Rep. VI § 9, wo der Redende den Masinissa sagen läßt: Grates tibi ago, summe Sol, quod ante quam ex hac vita migro, conspicio in meo regno P. Cornelium Scipionem. Von einem temporalen Gegensatze ist keine Rede, da es doch nicht heißen kann 'daß ich dich vor, nicht nach meinem Tode sehe'. Aber es schwebt ihm folgender Gegensatz vor: Ich danke den Göttern, daß du schon vor, nicht erst nach meinem bald zu erwartenden Tode hierher gekommen bist, so daß ich dich noch sehen kann.

---

[1]) Tusc. I 8, 16 haec spinosiora prius ut confitear me cogunt quam ut assentiar, hier werden nicht zwei Sätze, sondern nur zwei Begriffe durch prius quam verbunden.

Digitized by Google

Es bleiben noch einige wenige Stellen mit Coni. perf. zu besprechen. Verr. I 15, 39 hoc occultum malum non modo exsistit, verum etiam opprimit, antequam prospicere potueris. V 71, 182 quid habent eorum inimicitiae periculi, quorum animos iam antea habueris inimicos et invidos, quam ullas inimicitias susceperis. Hier steht beide Male der Konjunktiv wegen der Bedeutung 'man', Coni. potentialis. Durch Abhängigkeit von einem finalen Satz erklärt sich der Konjunktiv Planc. § 40 ante quam potuerim und Fin. IV 23, 64 ante quam pervenerit.

Brut. 96, 330 doleo me in vitam paulo serius tamquam in viam ingressum, priusquam confectum iter sit, in hanc reipublicae noctem incidisse. Nicht einen temporalen Gegensatz will er aufstellen, sondern er sagt: Ich bedaure es, daß diese politische Nacht eingetreten ist zu einer Zeit, wo ich meinen Weg noch nicht beendet habe. Der Indikativ wäre überhaupt nur möglich, wenn der Inhalt von B eine Tatsache wäre, was er aber nicht ist. Aus dem gleichen Grunde steht der Konjunktiv Phil. XIV 1, 1 ante vero quam sit ea res, quam avidissime civitas exspectat, allata, laetitia frui satis est maximae pugnae; die erwartete Handlung B ist noch nicht eingetreten, deshalb müssen wir uns begnügen usw.

Es sind nunmehr diejenigen Sätze zu besprechen, deren Inhalt sich auf die Zukunft des Redenden bezieht. Hier liegt die Sache im Vergleich mit Handlungen der Gegenwart oder Vergangenheit insofern anders, als beide Handlungen, A sowohl wie B, noch nicht geschehen sind, sondern bevorstehen oder möglich sind. Es fragt sich nun, ob auch hier in ähnlicher Weise wie dort eine zwiefache Auffassung des zwischen A und B bestehenden zeitlichen Verhältnisses möglich ist.

Wenn der Redner sagt: Ehe ich auf die politische Lage eingehe, will ich mich in kurzen Worten beschweren über die mir widerfahrene Unbill, so stellt er zweierlei in Aussicht: die politische Erörterung und die persönliche Beschwerde; und wenn er diese beiden Handlungen durch antequam oder priusquam in zeitliche Beziehung zueinander setzt, so will er die Reihenfolge feststellen, in der er die beiden Punkte zu behandeln gedenkt: nicht erst B und dann A, sondern erst A und dann B; er will also die Vorzeitigkeit von A gegenüber B hervorheben.

Demnach müßte man nach der Analogie der Sätze mit gegenwärtigen oder vergangenen Handlungen den Indikativ erwarten. Und so lautet auch die eben angeführte Stelle aus Cic. Phil. I 4, 11 so: priusquam de republica dicere incipio, pauca querar de hesterna M. Antonii iniuria. Außer dieser Stelle finden sich in den Reden noch 13 andere mit dem Indikativ des Präsens. Und zwar genügt hier, obwohl es sich um etwas Zukünftiges handelt, das Präsens, weil es ganz selbstverständlich ist, daß, wenn A der Zukunft angehört, B, das erst nach A geschieht, ebenfalls in den Bereich der Zukunft fällt, wie auch in dem Satze ego in Arcano opperior, dum ista cognosco das Präsens cognosco genügt, weil schon aus dem Sinn der Worte opperior dum sich ergibt, daß das cognoscere erst geschehen soll.

Digitized by Google

Aber es kommt auch der Konjunktiv vor, so gleich in derselben Rede 1, 1: antequam de republica dicam, exponam vobis breviter consilium profectionis meae. Und in den Reden ist das Verhältnis so, daß auf 14 Stellen mit Indikativ (nur) 3 mit Konjunktiv kommen. Dieser Modus erklärt sich aufs einfachste durch seine futurische Bedeutung = primum exponam, deinde dicam.[1] Zu den Stellen aus den Reden kommen noch drei Beispiele aus De leg. II 4, 8 videamus, priusquam aggrediamur ad leges singulas, vim naturamque legis. II 4, 9 antequam ad populares leges venias, vim istius caelestis legis explana. II 6, 14 idem mihi credo esse faciendum, ut priusquam ipsam legem recitem, de eius laude dicam. Außerdem führt Anton noch an De inv. I 4, 5 ante quam de praeceptis oratoriis dicamus, videtur dicendum de genere ipsius artis.

Es ist aber noch eine andere Auffassung des zwischen A und B bestehenden Zeitverhältnisses möglich. Wenn jemand sagt: Ich werde nach Hause gehen, bevor der Wächter das Tor schließt, so will er damit nicht die Vorzeitigkeit von A zu B hervorheben, denn nachher (ich nehme an, daß die Verhältnisse so liegen) kann er überhaupt nicht hinein, sondern er will sagen: Ich werde nach Hause gehen zu einer Zeit, wo der Wächter das Tor noch nicht geschlossen hat, oder: wenn er es noch nicht geschlossen hat. Gewiß sind beide Handlungen noch nicht geschehen, sondern stehen erst bevor. Aber während er A als absolut bevorstehend sich vorstellt (A wird in einem bestimmten Zeitpunkt geschehen), stellt er sich B, von dem er auch weiß, daß es geschehen wird, als relativ bevorstehend vor, d. h. er stellt sich B als eine Handlung vor, die in dem von ihm festgehaltenen Zeitpunkt noch nicht geschehen ist, sondern erst bevorsteht.

In solchen Fällen müßte man nun nach der Analogie der Sätze mit gegenwärtigen oder vergangenen Handlungen den Konjunktiv erwarten. Dieser findet sich an folgenden Stellen: Acad. II 29, 94 ego, ut agitator callidus, priusquam ad finem veniam, equos sustinebo. Leg. agr. II 20, 53 is videlicet, antequam veniat in Pontum, litteras ad Cn. Pompeium mittet. An folgenden Stellen steht im regierenden Satz kein Futurum, er hat aber futurischen Sinn, da er eine Forderung enthält: De dom. 17, 45 tam moderata iudicia sint constituta, primum ut ne . . ., ut ter ante magistratus accuset quam multam irroget. Leg. agr. II 27, 71 quod hac lege omnia ante veneunt, quam gleba una ematur = quod hac lege constituitur ut ante veneant quam ematur. Phil. VII 9, 26 omnia fecerit oportet, quae interdicta et denuntiata sunt, priusquam aliquid postulet. Acad. II 12, 39 omnino ante videri aliquid, quam agamus, necesse est. Off. I 21, 73 in omnibus negotiis, priusquam aggrediare, adhibenda est praeparatio diligens. Off. III 24, 93 si quis sapiens rogatus sit, ut, antequam hereditatem adeat, luce palam in foro saltet . . ., faciat quod promiserit necne? Hier steht der Konjunktiv schon wegen der innerlichen Abhängigkeit. An der

[1] Wir werden überall da, wo, wie hier, die Form des Coni. praes. mit der des Ind. fut. sich deckt, aus den von Anton, Beobachtungen über die Konstruktion der lateinischen Zeitpartikeln antequam und priusquam, Erfurt 1871, angeführten Gründen uns wohl für den Coni. entscheiden, obwohl es in der Sache selbst ganz gleichgültig ist.

Digitized by Google

Stelle Lig. 1, 2 erklärt sich der Konjunktiv aus der hypothetischen Wendung des Gedankens: prius de vestro delicto confiteamini necesse est, quam Ligarii ullam culpam reprehendatis; hier ist prius gleich potius: ihr solltet lieber eure eigene Schuld bekennen, statt den Ligarius zu beschuldigen. Aber es findet sich auch der Indikativ: Rep. I 10, 15 visne igitur hoc primum videamus, antequam veniunt alii. Att. XII 37, 2 quare antequam discedis, Othonem, si Romae est, convenias pervelim.

Der Indikativ steht sogar auch in dem Falle, daß B nicht als bevorstehend, sondern nur als möglich hingestellt wird und zugleich aus dem Zusammenhange sich ergibt, daß der Redende annimmt, daß es nicht geschehen wird, oder daß er wünscht, daß es nicht geschehe. Fam. VII 14, 1 si nostri oblitus es, dabo operam, ut istuc veniam ante quam plane ex animo tuo effluo; er stellt sich wohl die Möglichkeit von B vor, wünscht aber, daß sie sich nicht verwirkliche. In diesem Falle begegnet uns auch das Futurum exactum: Mil. 36, 99 praeclare vixero, si quid mihi acciderit prius quam hoc tantum mali videro; er stellt sich B als möglich vor, wünscht es aber nicht. Phil. XI 10, 24 provinciam ante sibi decretam audiet, quam potuerit tempus ei rei datum suspicari; er nimmt an, daß es zum suspicari gar nicht kommen wird; an dieser Stelle erklärt sich der Indikativ dadurch, daß der Begriff der Möglichkeit durch ein besonderes Wort ausgedrückt ist, vgl. das oben S. 316 angeführte Beispiel Cluent. 11, 31 fratris liberos prius vita privavit, quam illi hanc a natura lucem accipere potuerunt. Ferner Fam. X 16, 2 cures ut ante factum aliquod a te egregium audiamus, quam futurum putarimus; er wünscht, daß es zum futurum esse putare gar nicht komme.

Außerdem kommt das Fut. II noch an folgenden Stellen vor, wo die Vorzeitigkeit von A zu B hervorgehoben werden soll. De or. I 59, 251 hoc nos si facere velimus, ante condemnentur ei, quorum causas receperimus, quam totiens, quotiens praescribitur, paeanem aut hymnum recitarimus. Flacc. II 19, 44 qui priusquam hoc 'te rogo' dixeris, plura etiam effundet, quam tu ei domi ante praescripseris. Tusc. II 19, 44 contemno magnitudinem doloris, a qua me brevitas temporis vindicabit ante paene quam venerit. An beiden Stellen liegt eine rhetorische Übertreibung (s. S. 315) vor für simulatque, im zweiten ist sie durch paene angedeutet. Aus den Briefen zitiert Draeger Att. V 14, 1 antequam aliquo loco consedero, neque longas a me neque semper mea manu litteras exspectabis; die Negation gehört zum Verbum, nicht zu antequam, das hier die Bedeutung 'bis' hat.

Bei zukünftigen Handlungen steht die Sache also folgendermaßen: die Sprache verzichtet hier auf die äußerliche Unterscheidung der beiden möglichen Auffassungen des zwischen A und B bestehenden Zeitverhältnisses, indem ohne Rücksicht auf diesen inneren Unterschied bald der Indikativ bald der Konjunktiv des Präsens steht, in besonderen Fällen auch das zweite Futurum.

Der Grund, weshalb die bei Handlungen der Gegenwart und der Vergangenheit auch von Cicero schon geübte Unterscheidung hier unterlassen wird, liegt wohl darin, daß da, wo die Vorzeitigkeit von A zu B hervorgehoben

Digitized by Google

werden soll, auch der Coni. praes. wegen seiner futurischen Bedeutung mit Fug und Recht zur Anwendung kommt, also nicht mehr geeignet ist, als Unterscheidungsmittel zu dienen.

b) Plautus und Terenz

Vergleichen wir nunmehr mit Ciceros Sprachgebrauch den bei Plautus und Terenz. Ich habe dabei außer den bei Holtze aufgeführten Beispielen noch ungefähr 40 Stellen aus Plautus angezogen, so daß ich glaube, daß die nachfolgende Sammlung aus Plautus annähernd vollständig ist. Es kommt nur prius quam vor, und dieses verbindet sich bei Handlungen der Vergangenheit nur mit dem Indikativ. Denn Bacch. 1030 prius quam abiret und Mil. 886 prius quam haberent liegt innerliche Abhängigkeit vor, und an zwei anderen Stellen erklärt sich der Konjunktiv durch den hypothetischen Sinn des Satzes: Amph. 240 animam omittunt (Praes. hist.) prius quam loco demigrent, wo prius = potius ist (s. S. 317 die Stelle Tusc. V 27, 77 und S. 320 Tusc. V 27, 78). Rud. 494 utinam tu prius quam vidissem perbiteres. Es kommt also nur der Indikativ vor, und zwar auch da, wo schlechterdings keine Rede davon ist, daß der Dichter die Vorzeitigkeit von A gegenüber B hervorheben will: Mil. 119 prius perii quam ad erum veni quo ire occeperam; da die Handlung B überhaupt nicht zur Ausführung kam, müßte nach Ciceronischem Sprachgebrauch entweder venire potui oder venirem stehen.

Most. 221 eundem animum oportet nunc mihi esse atque olim prius quam id extudi, der Sinn ist: is animus mihi fuit prius quam id extudi = bevor ich es erreichte = als ich es noch nicht erreicht hatte. Rud. 1168 qui non circumspexi centiens prius me, ne quis inspectaret, quam rete extraxi ex aqua, die Negation gehört nicht zu prius, sondern zum Verbum: Ich hätte mich umsehen sollen, als ich das Netz noch nicht herausgezogen hatte. Truc. 511 quid illi ex utero exitiost prius quam poterat ire in proelium = quid exiit; der Sinn ist: Warum ist er denn auf die Welt gekommen, wenn er noch nicht die Kraft hatte usw. Pseud. 53 prius quam hinc abiit quindecim miles minas dederat = als er im Begriff war wegzugehen. Poen. 416 trecentos Philippos Collabisco vilico dedi dudum, priusquam me evocasti foras; auch hier würde der Ciceronische Sprachgebrauch wohl evocares erwarten lassen.

Dieser offenbare Gegensatz zwischen Plautinischem und Ciceronischem Gebrauch findet seine Erklärung darin, daß der innere Unterschied zwischen den zwei, wie oben gezeigt, möglichen Auffassungen des zwischen zwei Handlungen bestehenden Zeitverhältnisses (A geschah vor B, und A geschah, als B noch nicht geschehen war) zu Plautus' Zeit noch nicht empfunden wurde oder daß, wenn er auch empfunden wurde, die Sprache doch noch nicht das Bedürfnis empfand, diesen Unterschied auch zum Ausdruck zu bringen.[1]) Ebenso hat

[1]) Es liegt nahe, hier die Frage aufzuwerfen, ob das Griechische oder das Deutsche diese beiden Fälle irgendwie zu unterscheiden in der Lage ist. Hand scheint diese Frage für das Deutsche bejahen zu wollen, indem er meint, daß dem indikativischen Falle ein 'ehe', dem konjunktivischen ein 'bevor' entspreche. Und in der Tat würde sich die Kon-

Digitized by Google

die äußerliche Differenzierung der Sätze mit cum in solche, die den Zeitpunkt bestimmen (Indikativ) und solche, die die näheren Umstände angeben (Konjunktiv), sich erst allmählich eingebürgert, indem bei Plautus und Terenz sich noch recht wenige Beispiele für den Konjunktiv finden.

An anderen Stellen läßt sich nachweisen, daß der Dichter die Vorzeitigkeit von A betonen will. Amph. 102 is (Amphitruo) priusquam hinc abiit ipsemet in exercitum, gravidam Alcumenam uxorem fecit suam. Hier will Merkur nicht einfach erzählen: Amphitruo war im Begriff ins Feld zu ziehen, vorher schwängerte er noch seine Frau. Sondern er will das Publikum aufklären: vor der Abreise des A. ist die Alkmene von ihrem Gatten geschwängert worden, jetzt (nach seiner Abreise) wird sie von Jupiter geschwängert. Es wird also die Vorzeitigkeit von A betont: A geschah vor B, nach B geschah C. Bacch. 438 olim populi prius honorem capiebat suffragio, quam magistro desinebat esse dicto oboediens. Hier liegt die oben (S. 314) in einem Beispiel aus Cicero (Brut. 13, 49) vorkommende Vermischung mit non ante quam vor, denn der Sinn ist zweifellos: non ante desinebat, quam capiebat, und in dieser Wendung steht auch bei Cicero mit sehr wenigen Ausnahmen der Indikativ. Rud. 1131 ut prius quam plane aspexit ilico eum esse dixit, hier liegt die oben S. 315 besprochene rhetorische Übertreibung vor = simulatque adspexit. Ferner scheint eine Betonung der Vorzeitigkeit beabsichtigt zu sein Aul. 208; Asin. 141; Cist. 616.

Handlungen der Gegenwart liegen vor Mil. 709 priusquam lucet, adsunt, rogitant noctu ut somnum ceperim. Hier würde Cicero sagen luceat = noch ist es nicht Tag und da kommen sie schon. Ebenso Amph. 513 prius abis quam lectus ubi cubuisti concaluit locus = du gehst weg zu einer Zeit, wo das Bett noch nicht warm geworden ist. Bacch. 440 nunc prius quam septuennis est, si attingas eum manu, extemplo puer paedagogo tabula dirrumpit caput = er ist noch nicht sieben Jahre alt und schon usw. Men. 276 prius iam convivae ambulant ante ostium, quam ego opsonatu redeo. Trin. 526 vinum prius quam coctum est pendet putidum = noch ist die Traube nicht reif und schon fault sie. Poen. 919 satine, prius quam unumst iniectum telum, iam instat alterum? = noch ist es nicht geworfen.

Die Vorzeitigkeit von A wird betont: Capt. 663 non occatorem dicere audebas prius? nam semper occant prius quam sariunt rustici. Merc. 456 prius respondes quam rogo. Zwar hat das rogare noch nicht stattgefunden, aber dem Redenden schwebt ein allgemeiner Gedanke vor: Es ist ungehörig, vor der Frage zu antworten, ebenso gleich darauf prius tu emis quam vendo.

Ebenso Merc. 155 quin iam prius quam sum elocutus scis, si mentiri volo.

---

junktion 'bevor' sehr gut eignen zum Ausdruck des Begriffs einer bevorstehenden Handlung. Ob jemals diese Unterscheidung üblich war, kann ich nicht beurteilen, jetzt ist sie es jedenfalls nicht. Wir können den inneren Unterschied wohl nur dadurch ausdrücken, daß wir zur Hervorhebung der Vorzeitigkeit die Konjunktion stark betonen (éhe, bevór) oder die komparativische Wendung 'eher als' anwenden. Diese letztere Möglichkeit bietet auch das Griechische, z. B. Her. 7, 2 ἔσαν Δαρείῳ, καὶ πρότερον ἢ βασιλεῦσαι, γεγονότες τρεῖς παῖδες. Thukyd. 1, 69 πρότερον ἢ προαπαντῆσαι.

Hier liegt eine regelmäßig sich wiederholende Handlung vor: Jedesmal, wenn ich lügen will, weißt du schon, ehe ich gesprochen habe, ob ich lüge. Beide Handlungen geschehen, deshalb ist nicht richtig, was Kühner, welcher sim liest, sagt: 'Hier würde der Indikativ ganz unpassend sein.'

Wenn sich der Gedanke auf die Zukunft bezieht, steht wie bei Cicero bald der Indikativ, bald der (futurische) Konjunktiv. Und zwar erscheint der Indikativ auch als Futurum I: Pseud. 524 prius quam istam pugnam pugnabo, . . . prius dabo aliam pugnam. Ebd. 885 prius quam dabis, gustato tute prius. Das Fut. II findet sich Poen. 908 quin prius disperibit faxo, quam unam calcem civerit. Pseud. 1031; Trin. 886. Das Perf. im Sinne eines Fut. II findet sich Aul. 397 sed cesso prius quam prorsus perii currere? = curram p. q. periero, vgl. Liv. 21, 43, 2 si eundem habitum animi habueritis, vicimus. Ebenso Most. 79. Truc. 51 prius quam unum dederis, centum quae poscat parat (futurischer Begriff); ebenso Epid. 271 nunc occasiost faciundi prius quam in urbem advenerit. Ungleich häufiger ist das Präsens.[1])

Unter den hier angeführten Stellen befinden sich, wie bei Cicero, auch einige solche, in denen der Zusammenhang ergibt, daß der Redende sich B als nur möglich vorstellt und annimmt oder wünscht, daß es nicht geschehe, z. B. Ter. Andr. II 1, 11 omnia experiri certumst prius quam pereo. Danach stimmt, sobald der Inhalt des Satzgefüges sich auf die Zukunft bezieht, das alte Latein mit dem Sprachgebrauch Ciceros überein: es steht der Indikativ oder der futurische Konjunktiv, ohne daß ein innerer Grund für den Wechsel zwischen beiden Modis nachzuweisen wäre. Dagegen bei Handlungen der Gegenwart und der Vergangenheit wird im alten Latein, wofern nicht anderweitige Gründe zur Anwendung des Konjunktivs vorliegen, durchweg der Indikativ gesetzt, während Cicero den Unterschied in der Auffassung des zwischen A und B bestehenden Zeitverhältnisses auch sprachlich zum Ausdruck bringt, und zwar in der Weise, daß er, um B als noch nicht geschehen zu bezeichnen, den Konjunktiv setzt. Der Indikativ kommt in diesem Falle nur dann vor, wenn er das Verbum posse anwendet, indem hier durch das Betonen der Möglichkeit im Gegensatz zur Wirklichkeit zugleich der Begriff des Nichtgeschehenseins zum Ausdruck kommt.

[1]) Und zwar steht der Indikativ Asin. 232. 448. 940; Bacch. 382. 932 (Lesart nicht sicher); Capt. 831; Curc. 567; Epid. 615 quin adornas = adorna; Men. 921; Merc. 1010; Mil. 1329 obsecro licet complecti ist ein futurischer Begriff; Mil. 1339 saluto te = ich will dich begrüßen, bevor ich gehe. Mil. 1408; Poen. 789. 1211. 1399; Trin. 198. 984; Truc. 115; Ter. Andr. II 1, 11. III 3, 26; Phorm. IV 5, 7. V 9, 47 und 48. Entweder Coni. praes. oder Ind. fut. liegt vor Aul. 154; Bacch. 100; Stich. 197. Der Konjunktiv des Präsens steht Amph. 533; Aul. 336; Men. 846; Merc. 167. 559. 601. 1016; Mil. 689; Pseud. 241 quin revocas = revoca; Rud. 455; Truc. 524; Ter. Andr. IV 2, 44 ito ad dextram: prius quam ad portum venias, apud ipsum lacum est pistrilla = du wirst finden. Heaut. II 2, 8. Bei Plaut. Poen. 321 prius quam Venus expergiscatur, prius deproperant sedulo sacrificare liegt innerliche Abhängigkeit vor: die häßlichen Weiber haben es eilig mit dem Opfern, d. h. sie wollen opfern, ehe Venus erwache; unabhängig würde der Gedanke lauten volumus sacrificare p. q. Venus expergiscitur oder expergiscatur.

(Schluß folgt)

Digitized by Google

ZUR VERTIEFUNG DES UNTERRICHTS IN DER MATHEMATIK UND DEN NATURWISSENSCHAFTEN

Von Otto Richter

Der Ausbau der mathematischen Wissenschaften im Verlaufe des XIX. Jahrh. hat sich ganz wesentlich auf die Grundlagen erstreckt. Die Untersuchungen, welche dabei zum Teil auf benachbarte Gebiete der Philosophie, Psychologie und Physik hinübergreifen mußten, haben einerseits die Definitionen der Grundgebilde (Punkt, Gerade usw.), anderseits die Notwendigkeit und gegenseitige Verträglichkeit der Axiome, der unbeweisbaren Grundsätze, festzustellen gesucht. Nach keiner dieser Seiten hin ist man bisher zu einem Abschlusse gelangt. Ganz alltägliche Begriffe, wie 'zwischen', haben dabei zu Schwierigkeiten geführt. Und weder den Euklidischen Punkt, noch gar die 'Gerade' oder 'Ebene' kann man bis auf diesen Tag wirklich definieren. Alles was uns die Sinne bieten, ist so weit von diesen 'idealen' Gebilden verschieden, die doch schon mancher Sextaner fertig aufs Gymnasium bringt, daß spiritistische und nichtspiritistische Philosophen ihre Existenz im Geiste geradezu als Beweis für die Selbständigkeit der individuellen Seele gegenüber der 'Außenwelt' betrachten. Trotz der Unabgeschlossenheit der Untersuchungen aber hat sich als gesichertes Ergebnis herausgestellt, daß sich außer der sog. Euklidischen, also der gewöhnlichen Geometrie, die man auf die unbeweisbare Annahme, es sei in der Ebene zu einer Geraden durch einen Punkt nur eine Parallele möglich, zurückführen kann, noch unzählig viele andere Geometrien aufbauen lassen, von denen jede in sich gänzlich widerspruchslos ist. Diese Geometrien kann man nach den verschiedensten Einteilungsgründen anordnen, z. B. nach der Anzahl der Dimensionen, oder nach den Voraussetzungen über die Möglichkeit der Bewegung einer unveränderlichen Figur, nach der Beschaffenheit der Grundgebilde (ob z. B. Punkt, Gerade usw. gar keine oder eine bestimmte Dicke haben) usw. So gibt es Euklidische und nicht-Euklidische Geometrien von vier Dimensionen, dann wieder solche, nach deren Grundsätzen jede Figur zugleich mit ihrem Orte sich selbst ändern muß, ferner 'natürliche Geometrien', wo die 'Punkte' Kugeln, die 'Linien' Drähte, die 'Flächen' Platten sind. Unter den der Euklidischen Geometrie verwandten Geometrien ragen hervor die sog. elliptische (wie sie F. Klein genannt hat), die am einfachsten zweidimensional als sphärische Geometrie schon im Altertume ausgebildet wurde, und die sog. hyperbolische, die zuerst von Gauß vor mehr als neunzig Jahren aufgestellt

Digitized by Google

worden ist, und zwar in tiefsinniger Weise als eine Geometrie, die im unendlich Kleinen mit der Euklidischen übereinstimmt. Die elliptische Geometrie setzt voraus, daß es in ihren 'Ebenen' durch einen Punkt keine Parallele, die hyperbolische aber, daß es zwei Parallelen zu einer Geraden (und außerdem unendlich viele Nichtschneidende) gebe; dann ist in einem Dreieck der ersteren die Winkelsumme größer, in einem der letzteren kleiner als zwei Rechte, und weicht um so mehr davon ab, je größer es ist. Die 'Ebenen' der elliptischen Geometrie sind gewölbte Flächen von kugeliger oder ellipsoidischer Krümmung, die der hyperbolischen Geometrie dagegen sattelförmig gebogen (Flächen negativer Krümmung). Der Leser, dem diese Dinge nicht geläufig sind, wird vielleicht erstaunt fragen: Eine Ebene darf doch aber nicht gekrümmt sein? Aber was ist gerade, was krumm? Die geometrischen Grundbegriffe lassen sich leider nicht absolut, sondern höchstens (und auch dann noch unvollkommen) relativ definieren. An ihrer Bildung beteiligen sich in höchst verwickelter Weise der statische und der Tastsinn, das Muskelgefühl, der Gesichtssinn, unter Mitwirkung der Lichterscheinungen und der Erfahrungen, die wir namentlich an flüssigen und festen Körpern machen. Ob eine sehr lange Linie 'gerade' (im Euklidischen Sinne) ist, könnten wir nur mit Hilfe des Lichtes nachweisen; ob aber ein Lichtstrahl in einem gegebenen Falle selbst 'gerade' verläuft, ist uns unbekannt, oder es läßt sich nicht mit Sicherheit, sondern nur mit einem bestimmten Grade von Wahrscheinlichkeit angeben. Diese wenigen Bemerkungen genügen, um erkennen zu lassen, daß wohl die Erfahrung zur Ausbildung der geometrischen Begriffe beiträgt, daß aber den Hauptanteil an dem Aufbau der Geometrie die Logik hat. Gauß und andere Mathematiker glaubten die Entscheidung darüber, welche von den zuletzt erwähnten an sich gleich möglichen Geometrien in unserem 'Erfahrungsraume' gelte, experimentell (durch Ausmessung der Winkel eines großen Dreiecks) herbeiführen zu können. Aber nicht nur diese Messung ist ergebnislos verlaufen, sondern auch alle späteren Vorschläge zu demselben Zwecke haben sich als unausführbar erwiesen. Wenn noch neuerdings L. Nelson (Abhandlungen der Friesschen Schule 1904) den nicht-Euklidischen Geometrien die Existenzmöglichkeit abspricht, so stellt er sich auf einen einseitigen Standpunkt. Hinsichtlich der entgegengesetzten Ansicht, die Gauß geteilt hatte, mag erwähnt werden, daß J. Wellstein im 2. Bande (S. 76) der die Grundlagen der Mathematik behandelnden, verdienstvollen Enzyklopädie der Elementarmathematik von Weber und Wellstein (Leipzig, Teubner) gezeigt hat, daß unter gewissen, für die hyperbolische Geometrie noch nicht einmal besonders günstigen Annahmen die 'gerade' Euklidische 'Ebene' von der 'krummen' hyperbolischen erst in 11 km Entfernung um $^1/_{1000}$ mm abweichen, also eine so geringe Krümmung zeigen würde, daß wir sie mit den feinsten uns zur Verfügung stehenden technischen Hilfsmitteln nicht feststellen könnten. Der berühmte französische Mathematiker Poincaré hat jüngst sogar überhaupt die Möglichkeit der Entscheidung in Zweifel gezogen. In seinem höchst anregend geschriebenen Buche 'Hypothese und Wissenschaft' (in deutscher Übersetzung bei Teubner 1906) legt er dar, daß die geometrischen

Axiome auf Übereinkommen beruhende Festsetzungen oder verkleidete Definitionen seien; er sagt, daß die Frage nach der 'Richtigkeit' der verschiedenen Geometrien sinnlos sei, weil man nie in die Lage kommen könne, sie experimentell zu prüfen. Von zwei verschiedenen Geometrien, von denen jede in sich widerspruchslos sei, könne die eine nicht richtiger, sondern höchstens bequemer sein als die andere. Die Euklidische Geometrie aber ist — das kann keinem Zweifel unterliegen — die bequemste und einfachste und wird es immer bleiben.

Wegen der Unmöglichkeit einer absoluten Definition der Grundgebilde werden in der neueren wissenschaftlichen Geometrie — und darin unterscheidet sie sich wesentlich von der antiken — die Begriffe des 'Punktes', der 'Geraden' usw. als bloße Beziehungsbegriffe verschiedener Stufe (Dimension) benutzt. So hat z. B. J. Wellstein im zweiten Bande der Weber-Wellsteinschen Enzyklopädie der Elementarmathematik die Euklidische und die nicht-Euklidischen Geometrien 'bildlich' dargestellt, indem er in sinnreicher Weise die 'Punkte' durch einzelne Kugeln, die Geraden und Ebenen durch gewisse Kugelsysteme verschiedener Mächtigkeit ersetzte. Solche Ersetzungen haben den großen Vorteil, daß sie die trügerische Anschauung zu berichtigen und von den Zufälligkeiten der gezeichneten Figur zu befreien vermögen. Den rätselvollen Begriff der Bewegung sucht die kritische Grundlegung aus der Geometrie auszuschalten. Er vermittelt der naiven Anschauung die Kongruenz. Euklid setzt die Möglichkeit der Bewegung einer unveränderten (starren) Figur bewußt voraus, die meisten neueren Elementarbücher tun es stillschweigend. Aber weder läßt sich die Starrheit geometrisch erklären, noch gibt es starre Dinge außer in der Einbildung. Denn jeder natürliche Körper muß bei jeder Bewegung, wenn auch in einer für unsere Sinne unmerklichen Weise, sein Äußeres ändern, da ja die äußeren Umstände, die es mit bestimmen, sich bei jeder Bewegung ebenfalls verändern. Daß man sich aber sogar Umstände denken kann, unter denen der Beobachter auch bedeutende Größenänderungen, die während der Bewegung eintreten, nicht einmal feststellen könnte, hat wieder Poincaré an einem hübschen Beispiel gezeigt: man braucht nur anzunehmen, daß Beobachter und Objekte sich nach Maßgabe eines und desselben Ausdehnungskoeffizienten augenblicklich (d. h. mit unendlich großer Leitfähigkeit) jeder Temperaturänderung anpaßten, und daß die Größe der Gegenstände nur von der Temperatur abhinge. Es kann daher nicht wundernehmen, daß man den der Geometrie als Wissenschaft fremden Bewegungsbegriff aus ihr zu entfernen sucht; so wird die Bewegung im zweiten Band der Weber-Wellsteinschen Enzyklopädie durch Konstruktion ersetzt. Indessen gibt es noch Darstellungen selbst aus neuester Zeit, wo man bei der Begründung der Euklidischen Geometrie den Bewegungsbegriff unbedenklich und unbekümmert um die Definition der Bewegung beibehält. So hat Méray in seinen berühmten 'Nouveaux éléments' die parallelen Geraden und Ebenen durch Verschiebung definiert und dabei allerdings von einer allgemein zugestandenen Freiheit Gebrauch gemacht, daß es nämlich im Elementarunterricht erlaubt sei, mehr Grundsätze zu

verwenden, als bei wissenschaftlich strengem Aufbau nötig wäre; und jüngst hat Bourlet, auf diese Freiheit verzichtend, das System der Euklidischen Geometrie mit Benutzung des Begriffes der Transformationsgruppen in völlig einwandfreier und elementarer Weise nur auf das Méraysche Postulat gestellt, daß zwei Verschiebungen durch eine einzige ersetzt werden können (Nouv. Annales 1906).

Die Untersuchungen über die Grundlagen der Arithmetik (zu einem Teile z. B. im ersten Bande der reichhaltigen und überaus klar geschriebenen Weber-Wellsteinschen Enzyklopädie dargestellt) sind viel weiter fortgeschritten als die entsprechenden geometrischen, da ihre Grundbegriffe unabhängiger von der Erfahrung sind. Es hat sich hier der Mengenbegriff als so wichtig erwiesen, daß er von keinem neueren Werke über die Grundlagen der Arithmetik umgangen werden kann. Wenn es nun auch gelungen ist, die irrationalen Zahlen durch sogenannte 'Schnitte' in der Zahlenmenge, oder, wie Bourlet will, durch das jeweilige System der beiden durch den Schnitt erzeugten Mengen zu definieren, so bleibt doch auch hier noch genug des Unaufgeklärten übrig, und kein geringerer als Kronecker hat es ausgesprochen, daß volles Bürgerrecht in der Arithmetik nur das habe, was sich auf den Begriff der ganzen Zahl gründe.

Die Betrachtung der mit dem Unendlichkleinen zusammenhängenden mathematischen Begriffe hat natürlich bei den kritischen Untersuchungen eine nicht geringe Rolle gespielt. Aber auch auf diesem Gebiete — ja bei dem Ineineinanderspielen von Geometrie und Arithmetik auf diesem Gebiete erst recht — ist die Arbeit bei weitem nicht vollendet. Die Widersprüche des Unendlichkleinen häufen sich um so mehr, je tiefer man eindringt. So ist z. B. auch die Bemerkung in Weber-Wellsteins Enzyklopädie II 228, daß die Schwierigkeit des Tangentenbegriffes erst bei den höheren Kurven hervortrete, nur mit Einschränkung richtig. Die Schwierigkeiten, die die Berührung darbietet, ist ganz dieselbe, ob es sich um eine Kreistangente oder Sinuskurventangente handelt. C. Jordan ist in seinem Cours d'analyse (2. Aufl.) auf solche Untersuchungen näher eingegangen. Daher verzichten selbst so wundervolle Werke wie E. Cesàros elementares Lehrbuch der algebraischen Analysis (Leipzig, Teubner 1904) auf die erschöpfende Darstellung der Prinzipien, um die Fülle der sicheren Ergebnisse in der Anwendung der Theorie nicht zu beeinträchtigen. Denn der Bestand der Mathematik als Wissenschaft wird von dem Streite um die Grunddefinitionen und Axiome nicht berührt, da der Forscher die Grundbegriffe mehr intuitiv erfaßt und etwaige nicht sofort sich aufdrängende Unverträglichkeit von Voraussetzungen an den Folgerungen erkannt werden kann. In der Tat hat die Kritik der Grundlagen an den positiven Ergebnissen der Arithmetik und Geometrie nichts wesentliches geändert, sie hat nur den Gesichtskreis erweitert, das Urteil geschärft, den Blick in den inneren Zusammenhang vertieft. Und noch weniger kann die Erfahrung die Mathematik zur Abänderung irgend eines aus widerspruchslosen Voraussetzungen durch richtige Schlüsse abgeleiteten Satzes nötigen; wohl aber hat sich die von der Erfahrung

Digitized by Google

genährte Anschauung — auch wenn sie sich der kritischen Zurechtsetzung bedürftig erwies — durch Herbeischaffung eines unerschöpflichen Stoffes für die wissenschaftliche Verarbeitung als unentbehrliches Hilfsmittel erwiesen. Daher sagt Picard in seiner historischen Zusammenfassung (die unter dem Titel 'Die moderne Wissenschaft und ihr heutiger Stand' deutsch bei Teubner erscheinen wird), daß nicht die philosophische Kritik der Grundbegriffe, sondern die natürliche, lebendige Anschauung den Fortschritt der wissenschaftlichen Arbeit leite. Die Phantasie, die selbsttätige Verschmelzung neuen Bewußtseinsinhalts mit alten Erinnerungsbildern, wirkt, wie man längst erkannt hat, auch in der Mathematik als eine wahrhaft künstlerisch schöpferische Kraft. Gar oft hat sich die Forschung, und zwar gerade die fruchtbarste, auf den Standpunkt jener Sorglosen gestellt, die dem schwarzmalenden Kritiker, dessen scharfem Blick sich immer neue Widersprüche und Rätsel darbieten, vorwerfen, daß er sich selbst die Schwierigkeiten schaffe.

Welchen Einfluß können nun die bisherigen Ergebnisse der kritischen Arbeit auf den Unterricht in der Elementarmathematik haben? Das eine ist wohl sicher, daß bei der Schwierigkeit, der Unabgeschlossenheit und dem teilweise philosophischen Zuschnitt die Kritik der Grundlagen im allgemeinen der Universität vorbehalten bleiben muß. Indessen läßt sich doch das eine oder andere auch für die Praxis des Mittelschulunterrichts fruchtbar machen. Eine wahre Fundgrube in dieser Beziehung ist die Weber-Wellsteinsche Enzyklopädie, die auch manchen für Nichtmathematiker verständlichen und lehrreichen Abschnitt enthält. Dabei mag wieder einmal einer Forderung Ausdruck gegeben werden, deren Berechtigung besonders M. Simon häufig und nachdrücklich vertreten hat, z. B. neuerdings wieder in seinem Bericht über die 'Entwicklung der Elementargeometrie im XIX. Jahrh.' (Teubner 1906), einem kritischen Werke, das sachlich und geschichtlich gleich wert des Studiums ist. Guter und auch moderner, den anschaulichen Weg verfolgender Elementarbücher gibt es eine ganze Reihe; aber um so mehr muß gewünscht werden, daß den Schülern wenigstens der Oberklassen, weil der Anfangsunterricht nicht streng verfährt, ein systematisches Lehrbuch der Geometrie zur Verfügung stehe, welches diese Wissenschaft von unten auf in lückenlosem, genauestem und strengstem Aufbau, nur unter Benutzung des Notwendigen, entwickelt. Von dieser durch den Abschluß des Jahrtausende alten Streites (der schon im Altertum begonnen hat) um das Parallelenaxiom gerechtfertigten Forderung sind gerade die meisten modernen deutschen Lehrbücher recht weit entfernt.

Ob und in welchem Maße dabei die nicht-Euklidische Geometrie zu berücksichtigen ist, darüber sind die Meinungen geteilt. Es ist sogar schon gefordert worden, sie dem Unterricht selbst einzuverleiben. Indessen hat es damit noch gute Weile. Es kommen zwar dabei völlig abgeschlossene Ergebnisse in Frage, die der Euklidischen Elementargeometrie sehr nahe stehen und dabei selbst durchaus elementar sind. Aber die hyperbolische Geometrie namentlich ist in ihrer jetzigen Form wegen der immerhin bedeutenden Schwierig-

Digitized by Google

keiten ihrer bildlichen Darstellung und nicht minder wegen der Abstraktheit mancher Schlüsse kaum schon für den allgemeinen Unterricht geeignet. Auf keiner dem elementaren Standpunkt leicht zugänglichen Fläche ist die 'ebene' hyperbolische Geometrie nach Art der Beltramischen Darstellung auf den Flächen konstanter Krümmung wirklich und vollständig ausgebaut. Anders schon steht es mit der elliptischen Geometrie, die man durch die Kugelflächengeometrie leicht veranschaulichen kann. Von hier aus wird man dem Primaner sehr wohl im Anschlusse an die sphärische Geometrie und Trigonometrie eine Reihe verständlicher Bemerkungen über die nicht-Euklidische Geometrie entgegenbringen können, um gewisse wichtige Begriffsunterschiede wie z. B. 'unbegrenzt' und 'unendlich' zu befestigen, und namentlich, um ihn über die Relativität der Begriffe aufzuklären. M. Simon hat die absolute Geometrie in einem von ihm verfaßten für Lehrer bestimmten Elementarbuche der Geometrie schon berücksichtigt. Denn vor allem wird sich der Lehrer selbst in das Wesen der nicht-Euklidischen Geometrie, die im Universitätsunterrichte viel weniger gepflegt wird, als sie verdient, versenken müssen, auch wenn er nicht alles oder vielmehr nur recht wenig davon im Unterrichte verwerten kann; denn er hat das Recht und die Pflicht, seinen Schülern klar zu machen, daß die Wissenschaft bei ihrer weiteren Entwicklung zu solchen Verallgemeinerungen fortschreiten muß. Es handelt sich eben hier um den Abschluß einer langen Entwicklung von bedeutender wissenschaftlicher Tragweite, für deren Einfluß auf den Unterricht ein treffliches Wort Rieckes gilt (das sich allerdings ursprünglich auf einen anderen Gegenstand, nämlich die Grundlagen der Elektrizitätslehre, bezog). Am Schlusse eines Fortbildungskursus richtete Riecke folgende Worte an seine Zuhörer: 'Daß Sie das, was wir hier miteinander besprochen haben, unmittelbar für Ihren Unterricht verwenden werden, glaube ich kaum. Die Aufgabe der Gymnasialstufe ist es, in den Elementen dem Schüler möglichste Sicherheit zu geben, die Fundamentalsätze und Anschauungen einer neuen Welt von Erscheinungen ihm sicher einzuprägen. Aber der Ton Ihres Unterrichts wird doch durch den Zusammenhang mit neueren Anschauungen beeinflußt werden. Ich erinnere mich noch heute gern der Unterrichtsstunden des Mathematiklehrers am Stuttgarter Gymnasium, Dillmanns. Gelegentlich wies er uns, den regulären Gang des Unterrichts verlassend, auf die Ziele der Wissenschaft hin, und wenn wir diese Höhen auch nur von ferne sahen, so schöpften wir daraus doch frischen Mut für die mühsame Arbeit des Tages. Wußten wir doch, daß jeder Schritt vorwärts, führte er auch durch ödes Land, uns jenen fernen Höhen näher brachte.'

Ein anderes Gebiet, das dem Unterrichte in der Mathematik auf den höheren Schulen sehr nahe steht und zugleich eng verbunden ist mit den Untersuchungen über die Grundlagen der Mathematik, ist die Lehre von der Genauigkeit und der Einfachheit der geometrischen Konstruktion. Derartige Fragen sind schon seit Steiner für den mathematischen Unterricht herangereift. Gewisse Gebiete der wissenschaftlichen Geometrie müssen abstrakt und möglichst unabhängig von der Anschauung behandelt werden; aber der Unterricht

Digitized by Google

muß von der Erfahrung ausgehen und die von ihr bewirkte Anschauung allmählich verfeinern und befreien. Und selbst in einigen Zweigen der theoretischen Geometrie werden teils aus logischen, teils aus praktischen Gründen die Euklidischen Grundgebilde durch die natürlichen ersetzt: Tupfen, Streifen, Platten statt der Punkte, Linien, Flächen werden der Untersuchung zugänglich gemacht, und zwar vielfach, ohne daß dabei eine Änderung der in der idealen Geometrie üblichen Sprechweise nötig wäre. Hierher gehören ausgedehnte Forschungen in den der Praxis nahestehenden geometrischen Disziplinen über den Konstruktionsbereich einzelner Zeicheninstrumente, über den geringsten Konstruktionsaufwand in gegebenem Falle, über die Überwindung technischer Schwierigkeiten beim Konstruieren.

Zwei ausgezeichnete Werkchen, die in diesem Sinne zur Vertiefung des planimetrischen Konstruierens beitragen wollen, sind die 'Planimetrischen Konstruktionen in geometrographischer Ausführung' von J. Reusch und die 'Ausführung elementargeometrischer Konstruktionen bei ungünstigen Lagenverhältnissen' von P. Zühlke (beide bei Teubner, das erste 1904, das zweite 1906). Trotzdem die Lemoineschen Prinzipien der Geometrographie, d. i. der Lösung von Konstruktionsaufgaben mit möglichst sparsamer Verwendung der zugelassenen Elementaroperationen, eine größere praktische Genauigkeit des Ergebnisses nicht verbürgen, und die theoretische Richtigkeit der geometrographischen Lösungen meist schwieriger zu beweisen ist als die der alten 'klassischen' Lösungen, so daß diese auch anschauungsmäßig in der Regel vor jenen in der Schule den Vorzug verdienen, so kann man doch nicht leugnen, daß die von Lemoine angeregten Betrachtungen einen nachhaltigen Einfluß auf die konstruierende Planimetrie auszuüben vermögen; denn wie die Mathematik das großartigste Beispiel für die Ökonomie des Denkens ist, so soll auch schon im Anfangsunterrichte der Schüler angehalten werden, den von ihm ausgedachten Aufbau der Figur daraufhin zu prüfen, ob er noch einer Vereinfachung fähig ist. Ich kann auch bestätigen, daß solche Betrachtungen imstande sind, die meist nicht sehr beliebten zusammenfassenden Wiederholungen für die Schüler anziehender und gewinnreicher zu gestalten.

Es mag bemerkt werden, daß Reusch als Zeicheninstrumente nur Zirkel und Lineal zuläßt, dabei (zur Vermeidung eines besonderen Symbols) den Gebrauch des (zweispitzigen) Handzirkels zum Abstechen von Strecken ausschließt, und daß er (im Gegensatze zu Lemoines Festsetzung) die beiden Operationen des Einsetzens der Zirkelspitze in einen gegebenen Punkt und auf einer gegebenen Linie symbolisch nicht unterscheidet, weil die Unterscheidung praktisch bedeutungslos ist. Der Verfasser hat nicht nur schon früher bekannten Stoff gesammelt und gesichtet, sondern selbst eine große Zahl zum Teil sehr geistreicher Lösungen beigesteuert. Hinsichtlich der Erreichung möglichst großer Genauigkeit der Zeichnung wird Reuschs Arbeit in glücklicher Weise durch Zühlkes Zusammenstellung ergänzt. Zühlke erörtert in einer für den Schüler bestimmten und sehr geeigneten Weise Beispiele zur Lösung solcher Aufgaben, bei denen die klassischen Verfahrungsweisen nicht ausreichen,

Digitized by Google

weil sie unsichere Schnittpunkte oder Verbindungslinien ergeben, oder überhaupt nicht anwendbar sind, weil ein oder mehrere Bestimmungsstücke für die Zeicheninstrumente unzugänglich sind. Als Werkzeuge werden Lineal, Zirkel, rechtwinkeliges Schiebedreieck zugelassen, alle übrigen (Parallellineal, Eichmaß, Streckenübertrager, Winkelhalbierer, Fluchtpunktschiene usw.) ebenso wie die Benutzung von Fehlerkurven und Punktkonstruktionen krummer Linien ausgeschlossen. In anschaulichster Weise wird hier dem Schüler die gegenseitige Durchdringung von Theorie und Praxis nahe gebracht: was theoretisch richtig ist, ist oft *in praxi* nicht ausführbar und erfordert daher neue Wege. Auch Geschichte und Literaturnachweise kommen ebenso wie bei Reusch gebührend zu ihrem Rechte. Die von Zühlke ausgewählten Aufgaben sind nicht alle einfachster Art, manche setzen durchaus Primanerkenntnisse voraus. Sachlich bemerke ich, daß es bei der Lösung von 3c, 'die unzugänglichen Schnittpunkte G, L zweier Geradenpaare $g_1 g_2$, $l_1 l_2$ geradlinig zu verbinden' am zweckmäßigsten scheint, das einemal G, das anderemal L als Ähnlichkeitspunkt zu benutzen; und daß sich für 6, 'von dem unzugänglichen Schnittpunkte A zweier Geraden b, c auf eine dritte Gerade a das Lot zu fällen' eine einfache Konstruktion, durch die man entweder einen Punkt des Lotes als Rechtwinkelschnitt, oder den Abstand des Fußpunktes von der Mitte der Grundlinie a erhält, mittelst der Beziehung $(p - q) : a = \sin(\beta - \gamma) : \sin(\beta + \gamma)$ herausschälen läßt, die dann anwendbar ist, wenn α klein ist. Dieses Verfahren kann auch zur Lösung von 23 dienen, 'den Schnittpunkt S zweier Geraden l_1 und l_2, die einen sehr spitzen Winkel einschließen, genauer zu bestimmen', wenn (wie es oft der Fall ist) von vornherein eine hinreichend lange Verbindungsstrecke der beiden Geraden in einem der stumpfen Winkel bekannt ist.

Der Selbsttätigkeit des Schülers läßt der Verfasser reichlichen Spielraum. Angesichts der unvermeidlichen Fehler beim Gebrauche der geometrischen Werkzeuge mag darauf hingewiesen werden, daß (unter Beachtung der auch von Zühlke in der Einleitung angeführten Wienerschen Vorsichtsmaßregeln) der Zirkel als genauestes den Vorzug verdient (und von hier aus ergibt sich ein Ausblick auf Mascheronis Konstruktionen, die aber durchaus nicht alle geometrographisch oder technisch genau sind). Mit Rücksicht hierauf lasse ich z. B. die Aufgabe 8: 'einen Winkel, dessen Scheitel unzugänglich ist, zu halbieren', so lösen: Zunächst wird (wie in der Lösung von G. Müller) durch ein Paar von kurzen Parallelen zu den Schenkeln in hinreichend großem Abstande ein Punkt W der Winkelhalbierenden gefunden, oder es werden, wenn der Winkel sehr klein ist, die von einer beliebigen Querstrecke mit den Schenkeln gebildeten Winkel halbiert, wodurch man auch einen Punkt W erhält. Dann wird mit passend gewähltem Radius um W ein Kreisbogen durch die gegebenen Schenkel und von den Schnittpunkten aus mit möglichst günstigem Radius zwei Bogen gezeichnet, die nun einen zweiten Punkt der Winkelhalbierenden liefern. — Anderseits aber wird man zur Ausfüllung der Lücken, die durch Versagen aller konstruktiven Hilfsmittel immer noch bleiben, die Schüler auf die Wichtigkeit der Berechnung der Figuren aufmerksam machen, die ja

Digitized by Google

schon in den mittelalterlichen Bauhütten ausgeübt wurde. Lehrreich ist z. B. bei der Behandlung der oben angeführten Aufgabe 23, wo die Konstruktion versagt und Zühlke auf das Augenmaß verweist, die Tatsache, daß wenn man zur Berechnung des Schnittpunktes S zwei in den spitzen Winkelräumen gezeichnete parallele Querstrecken ausmißt, die ungefähr gleichweit von S liegen, und bei einer von ihnen einen Messungsfehler f begeht, die dadurch bewirkte fehlerhafte Längsverschiebung von S nur halb so groß ist wie diejenige, die bei zeichnerischer Ermittlung des Schnittpunktes durch eine seitliche Abweichung einer der beiden Geraden in der Nähe von S um denselben Betrag f bedingt wird. Beide Werke enthalten für strebsame Schüler ungemein viel Anregendes, und die Beschäftigung mit diesen Dingen bedeutet eine wirkliche Vertiefung des Wissens sowohl wie des Könnens; der Schüler sieht sich veranlaßt, selbst über Aufgaben einfachster Art, deren Lösungen ihm so in Fleisch und Blut übergegangen sind, daß er sie für unabänderlich hält, von neuem nachzudenken und sie mit anderen, scheinbar weit abliegenden Aufgaben zu verknüpfen.

Ungleich lebhafter als für die Einführung der nicht-Euklidischen Geometrie hat sich das Interesse für die Aufnahme der Differential- und Integralrechnung in den Unterricht der höheren Schulen bekundet, obwohl die Keime zu beiden Gebieten bereits im Anfangsunterrichte liegen. Die eigentlichen Gründe dafür sind erstens die praktische Wichtigkeit der Infinitesimalrechnung, die sich von Jahr zu Jahr Boden, selbst in den Geisteswissenschaften, erobert, während die nicht-Euklidische Geometrie nur historischen und theoretischen Wert hat; und zweitens die größere Zugänglichkeit der Infinitesimalrechnung für die Anschauung — eine Zugänglichkeit freilich, die auch ihre Nachteile hat. Die Frage für oder wider ihre Einführung läßt sich wissenschaftlich nicht entscheiden. Eine Grenze zwischen höherer und elementarer Mathematik gibt es nicht, da die sog. Elementarmathematik ohne infinitesimale Betrachtungen nicht auskommen kann. Ein Unterschied könnte nur im Sinne der besonderen und der allgemeinen Methoden konstruiert werden. Dann aber müßten die, welche die Infinitesimalrechnung als allgemeine Methode der Hochschule vorbehalten wollen, auch die analytische Geometrie aus der Mittelschule verbannen. Der Einwand von dem Übergriff der Mittelschule auf die Hochschule ist also hinfällig. Stichhaltig sind nur pädagogische Gründe, aber diese können örtlich sehr verschieden sein.

Reidt, dessen wertvolle pädagogische 'Anleitung zum mathematischen Unterrichte' nach zwei Jahrzehnten zum zweitenmal erschienen ist (Berlin, G. Grote 1906), hat sich seiner Zeit gegen die Aufnahme der Infinitesimalrechnung ausgesprochen (§ 19). H. Schotten, der bekannte Herausgeber der Zeitschrift für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht, hat den unveränderten Text Reidts mit Anmerkungen versehen, die Muster einer ansprechenden, maßvollen und sachgemäßen Entscheidung sind und den inzwischen eingetretenen Wandlungen in Meinungen und Ansichten (größerer Wertschätzung der praktischen Bedeutung des mathematischen Unterrichts und

Digitized by Google

namentlich allem dem, was mit der Ausbildung der Raumanschauung zusammenhängt) Rechnung tragen, Ergänzungen geben oder abweichende persönliche Überzeugung zum Ausdruck bringen sollen, so daß man trotz dem unveränderten, also an einigen Stellen veralteten Originaltexte die zweite Ausgabe als einen Reidt in neuem Gewande ansprechen darf. In einer dieser Anmerkungen heißt es: '. . . wenn uns nicht alles trügt, so werden die nächsten Lehrpläne für Mathematik zum mindesten die Möglichkeit gewähren, auch auf den Gymnasien in die Infinitesimalrechnung einzuführen, auf den Realanstalten dies direkt fordern'.

Nur wenige, durch ein paar für die Schule bestimmte Bearbeitungen veranlaßte Bemerkungen über den schulmäßigen Betrieb der Infinitesimalrechnung mögen hier Platz finden. Daß bei dem umgeheuren Aufwande, den eine streng wissenschaftliche Begründung der Infinitesimalrechnung erfordern würde, auf der Schule nur anschauungsmäßig verfahren werden kann, ist unbestritten. Manche Einwände gegen die Infinitesimalrechnung entspringen aber gerade hieraus. Denn auf diesem Gebiete hat sich die Anschauung doch als recht trügerisch erwiesen. Indessen handelt es sich auf der Schule nur um einfache, 'glatte' Fälle. Trotzdem kann man auch hier einiges zu gründlicherer Belehrung, zur Erreichung tieferer Erkenntnis tun. Ein ausgezeichnetes (von Schwarz angegebenes) Flächenbeispiel bietet der in Weber-Wellsteins Enzyklopädie behandelte genarbte Zylindermantel (II 556), ein Beispiel, das man leicht auch auf die Linie übertragen kann und das dem Schüler sehr eindringlich zeigt, wie bei einer scheinbar unverfänglichen Kurve oder Fläche die bloß anschaulich ausgeführte Integration ein falsches Ergebnis zeitigen kann. Ferner ist wohl darauf zu halten, daß keine unendliche Reihe ohne Konvergenzbeweis benutzt wird, daß vor- und rückwärts genommene Differenzenquotienten mit zunehmendem Genauigkeitsgrade wirklich berechnet und verglichen, der für die Physik so wichtige zweite Differentialquotient anschaulich (z. B. an den vier Abercrombyschen Haupttypen der Barometerkurve) erläutert und rechnerisch ausgewertet, daß zur Klärung der Begriffe und zur Warnung vor Übereilung auch ein Beispiel von unterbrochenem Verlaufe vorgeführt werde. Die Hauptsache bei der ganzen Bewegung zu gunsten der Differentialrechnung ist aber sicher nicht das Verlangen nach der Einübung einer mehr oder weniger großen Zahl von Rechenregeln, sondern die folgerichtige Ausgestaltung aller zu der funktionalen Abhängigkeit in Beziehung stehenden Begriffe, und diese Ausgestaltung muß leise und nach und nach von den Unterklassen an aufwärts und bewußt von der Untersekunda an betrieben werden. Aber von einem den Unterricht überall begleitenden Betriebe in diesem Sinne sind wir im allgemeinen noch weit entfernt; und dann ist eben die Hauptvorbedingung der Infinitesimalrechnung nicht erfüllt. Sie dürfte nicht gewaltsam herbeigeführt werden, sondern müßte sich wie von selbst aufdrängen. Aus Frankreich, wo sie auf den Gymnasien eingeführt ist, dringt die Klage, daß sich die Lehrer im mathematischen Unterrichte zu ausschließlich mit den begabteren Schülern befaßten. Und wir haben um so mehr Anlaß, uns nicht zu überstürzen, sondern vorsichtig zu sein, als

Digitized by Google

auf manchem näher liegenden Gebiete, z. B. der Ausbildung folgerichtigen und sinngemäßen Sprachgebrauchs, eindringender Übung des Raumsinnes und in genauer Zeichnung, noch Arbeit genug zu leisten ist. Denn unser heutiger mathematischer Sprachgebrauch steht an Sicherheit, Übereinstimmung und Richtigkeit der Sprache, die die antike Mathematik Euklid verdankte, doch in einigen Stücken nach, zuweilen ist das Wort dem Sinne nicht nur nicht angemessen, sondern sogar zuwider, und nicht immer hat man bei der Suche nach kurzen Bezeichnungen eine glückliche Wahl getroffen, uneingedenk der Tatsache, daß nicht die Kürze, sondern die Genauigkeit, auch wenn sie eine Umschreibung erfordern sollte, der Einsicht und logischen Kräftigung dient. Von dem wunderbaren Vermögen der spätgotischen Zeit aber, verwickelte Raumformen unmittelbar mit den Augen richtig zu erfassen und wiederzugeben, sind wir heute weit entfernt. Lionardo nannte die Zeichnung die Erzieherin aller Wissenschaft, die Mutter der ursprünglichen Erkenntnis; und Goethe hat aus eigener Erfahrung gesagt, daß man nichts richtig beurteile, als was man selbst hervorbringen könne. Eines leisen Gefühles vermag ich mich nicht zu erwehren: die Infinitesimalrechnung, allgemein auf den höheren Schulen eingeführt, könne ein Zeitalter der Rechnung heraufführen, das die Ausbildung feinerer geistiger Fähigkeiten zu beeinträchtigen im stande sei. Ehe nicht der gesamte geometrische Unterricht und ein großer Teil des arithmetischen — im Sinne von Loria und Méray oder sonstwie — so umgestaltet ist, daß gegen den jetzigen Betrieb ein Jahr oder mindestens ein Semester gespart werden kann, wird die Infinitesimalrechnung als solche, abgesehen von vereinzelten, besonders begünstigten Schulen, ein Luxus sein, den sich nur die Oberrealschulen und allenfalls die Realgymnasien gestatten können, ohne andere Interessen zu gefährden. In den soeben erschienenen 'Neueren Darstellungen der Grundprobleme der reinen Mathematik im Bereiche der Mittelschule' von A. Lanner wird vom Standpunkte der modernen Errungenschaften der Arithmetik aus die Wichtigkeit der klaren Erkenntnis gegenüber den bloß mechanischen Fertigkeiten in das hellste Licht gesetzt.

Schulmäßige Bearbeitungen der Infinitesimalrechnung liegen mir vor von H. Weber in sehr schöner, einfacher und natürlicher Darstellung in der zweiten Auflage des ersten Bandes der Weber-Wellsteinschen Enzyklopädie der Elementarmathematik (1906), von J. Fisher (deutsch von Pincus, Teubner 1904), R. Schröder (ebd. 1905), H. Steckelberg (ebd. 1906). Von diesen geht nur Fisher auf die Berechnung vorwärts und rückwärts genommener Differenzenquotienten genauer ein, nur er erwähnt den geknickten Kurvenverlauf. Während H. Weber die Mac Laurinsche und die Taylorsche Reihe gerade noch ableitet und in der Integralrechnung außer den Integralen ganzer Funktionen nur noch die Gaußschen Formeln für die angenäherte Berechnung der Integrale bringt (hierbei ist S. 531 statt aus $^1/_3$ und $^1/_5$ die Wurzel aus $^1/_{30}$ und $^1/_{50}$ gezogen), die partielle Differentiation aber ganz bei seite läßt, weist Fisher als Praktiker gerade auf die Wichtigkeit der Funktionen mehrerer Veränderlicher und auf die impliziten Funktionen für die Anwendungen hin. Steckel-

Digitized by Google

berger gibt auch noch die mit dem Logarithmus, den trigonometrischen und zyklometrischen Funktionen zusammenhängenden Integrale und am Schlusse außer geometrischen auch mechanische Anwendungen. Sehr ausgedehnt ist bei Schröder das rechnerische Kapitel der Differentiationen bestimmter Funktionen (S. 15 steht zweimal $-\frac{dy}{dx}$ statt $+\frac{dy}{dx}$). Er behandelt wie Fisher die Differentiation impliziter Funktionen, dazu Polarkoordinaten, bespricht Krümmungskreis und Evolute, und von den Singularitäten den Wendepunkt. Daß er ebenso wie Steckelberger bei den mechanischen Anwendungen von dem dritten Keplerschen Gesetz und dem Zusammenhange der drei Gesetze mit dem Newtonschen Gravitationsgesetze absieht, soll natürlich nicht besagen, daß dieser Gegenstand von geringerem Werte für den Unterricht sei. Es fehlt aber dann gewissermaßen die Bekrönung des Ganzen, denn dieser Zusammenhang, dessen Erkenntnis in der Geschichte der exakten Wissenschaften eine Geistestat ersten Ranges ist, hat auch das Recht, einen hervorragenden Platz im Unterrichte einzunehmen[!], und gerade hier ist die Differentialrechnung — wenn man sie einmal soweit entwickelt hat — an ihrem Platze, um die weitläufigeren Ansätze, welche die Umgehung der Differentialrechnung erfordert (z. B. nach Newton, Möbius, Schellbach, Helm, Zeuthen, Holzmüller), zu sparen. Das wäre dann ein Stück wirklicher Vertiefung des Unterrichts.

Hiermit streife ich schon die naturwissenschaftlichen Fächer, und ein weiter unten angeführtes Werk über naturwissenschaftlichen Unterricht gibt Anlaß zu mehreren Bemerkungen über den derzeitigen Stand der Naturforschung.

Jedes Naturgesetz ist nur ein angenäherter oder wahrscheinlicher Ausdruck von Verhältnissen, die uns verborgen sind. Ein Naturgesetz wird induktiv, durch Zusammenfassung und Verallgemeinerung von Beobachtungen erkannt; es wird angewendet auf andere Erscheinungsgebiete, auf denen es nicht direkt in Erfahrung gebracht werden kann, und die man dadurch zu verstehen sucht; es wird festgehalten und dient als Leitseil der Forschung, so lange sich kein Widerspruch mit der Erfahrung zeigt. Ergeben sich aber Widersprüche, dann muß es sich Abänderungen gefallen lassen, oder, wenn es zu spröde ist, fallen gelassen und durch ein anderes ersetzt werden. So haben in der Physik die Strahlungserscheinungen tief gehende Veränderungen der atomistischen Hypothesen bewirkt; die Astronomie ist durch die Mathematik längst darauf vorbereitet, daß es eines Tages nötig sein möchte, das Newtonsche Gravitationsgesetz für große Entfernungen durch ein verwickelteres zu ersetzen, so daß in seinem mathematischen Ausdrucke zu dem Gliede, welches die Entfernung in der (— 2)ten Potenz enthält, noch andere Glieder treten, deren Koeffizienten allerdings sehr klein sein werden; und das Gesetz der Erhaltung der Energie, das seit einem halben Jahrhundert die Physik beherrscht, ist durchaus nicht mehr unerschüttert — gibt es doch schon heute ernste Forscher, die wohl die Äquivalenz, nicht aber die Konstanz der Energie als wissenschaftlich gesichert anerkennen. Lehrreich ist es, daß eine Hypothese, die innerlich widerspruchs-

voll erscheint, wenn man sie analysiert, trotzdem weiter dienen kann, wenn es gelingt, die äußeren Widersprüche durch geeignete Änderungen zu beseitigen. Ein wahrer Forscher wird die Vorstellungen, die man sich vom sog. Äther und von der Zusammensetzung der Atome gebildet hat, nicht als Wirklichkeit, sondern als bloße Bilder nehmen, die mehr oder weniger fehlerhaft sein können und doch der Erkenntnis wertvolle Dienste leisten, wie eine Zeichnung, ohne den Gegenstand genau wiederzugeben, ein gutes Mittel zum Verständnis und zur Verständigung sein kann. Auf diese Weise erklärt es sich, daß die Physik unbekümmert um innerlich so berechtigte leidenschaftliche Angriffe, wie Stallos Kritik, an der Atomistik festgehalten, ja sie noch weit verwickelter ausgestaltet und damit einen Erfolg nach dem anderen errungen hat.

Unterdessen hat sich auf dem Gebiete der Biologie eine tief gehende Wandlung vollzogen. Gegen den Darwinismus, diese Zufallstheorie des Lebens, sind fachwissenschaftliche und philosophische Einsprüche erhoben worden, und der Monismus, der sich an seine Fersen geheftet hatte, ist gerichtet (dieses scharfen Wortes bedient sich Ed. v. Hartmann in seinem 'Problem des Lebens'). Jahrzehntelang vielleicht werden die monistischen Lehren trotzdem noch in populären Büchern unter der Flagge der Wissenschaftlichkeit segeln, aber die Wissenschaft erklärt sie für tot, ohne die Verdienste, die sie sich um sie erworben haben, zu schmälern. Der Darwinismus — schon bloßen Wahrscheinlichkeitsbetrachtungen nicht gewachsen — lehrte, daß die nützlichen Merkmale des Organismus beständig, die gleichgültigen veränderlich seien; daß die Anpassung durch eine Häufung kleinster, von außen zufällig angeregter Abänderungen allmählich bewirkt werde. Beides ist durch neuere Forschungen zweifelhaft geworden. Demgegenüber behauptet nämlich die durch Jahrhunderte alte Beobachtungen vorbereitete Mutationstheorie, daß die Veränderungen der Merkmale plötzlich und sprungweise von innen heraus nach bestimmten inneren Gesetzen erfolgen. Hiermit würde das biogenetische Grundgesetz und die so schön ersonnene Stammbaumlehre Häckels dahinsinken — wie der Bathybius schon längst zerflossen ist. Eine ganze Reihe von Lehren, die damit zusammenhängen, müßte aufgegeben oder einer Abänderung unterzogen werden. Indessen ist selbst v. Hartmann, einer der konsequentesten Bekämpfer des Darwinismus, wie schon angedeutet, weit davon entfernt, die wissenschaftlichen Leistungen Darwins und seiner Nachfolger zu verkennen oder auch nur zu unterschätzen, und so wird das in Jena zu Ehren Häckels zu errichtende phylogenetische Museum nicht nur der Geschichte der Naturwissenschaften dienen, sondern zugleich ein Zeichen des Dankes sein. — Die Mutationslehre eröffnet ganz neue Möglichkeiten der Erklärung: denn es können mehrere Zweige des Organismenreiches aus sehr verschiedenen Stämmen einander ähnlich geworden, lange Zeit nebeneinander hergelaufen sein und sich dann wieder voneinander entfernt haben. (Man denke an entsprechende Vorgänge in der Entwicklung der Sprache, z. B. die Herleitung des französischen *louer* in seinen verschiedenen Bedeutungen aus *laudare* und *locare*.) Der bisherige Monismus aber ist als widerspruchsvolle Mischung von Beobachtung und Phantasie, von Naturwissenschaft und Natur-

Digitized by Google

philosophie entlarvt. Ein gesunder Dualismus wird seine Herrschaft antreten und damit die Naturwissenschaft auf die Bahnen der Geisteswissenschaften zurücklenken, wie umgekehrt manche Geisteswissenschaft, z. B. die Philologie durch die neuere Lautphysiologie und die jüngsten Untersuchungen über die Entstehung der Sprache sich auf naturwissenschaftliches Gebiet begeben hat. Die so lange hintangesetzte Betrachtungsweise der Zweckmäßigkeit der Naturerscheinungen wird wenigstens als heuristisches Prinzip zurückkehren — allerdings aber nur mit großer Zurückhaltung und Vorsicht geduldet werden. Denn man ist auch in den 'beschreibenden' Naturwissenschaften sehr kritisch geworden, man unterscheidet zwischen Teleologie und Zweckmäßigkeit, und z. B. die Erklärungen mancher Erscheinungen der Nachahmung (Schutzfarbe, Schutzform usw.) vom Standpunkt der Zweckmäßigkeit aus werden neuerdings von guten Beobachtern auf das entschiedenste bestritten. Zuweilen ist bei diesen Erklärungen Grund und Folge verwechselt worden, und noch öfter grober Anthropomorphismus untergelaufen. — Und die Mutation läßt nach De Vries keine Beziehung zur Zweckmäßigkeit erkennen. Wohin der Kampf auf dem naturwissenschaftlichen Gebiete führen wird, ist ungewiß. Wer möchte behaupten, daß die Mutationslehre standhalten wird? Ist es ausgeschlossen, daß die plötzlichen Veränderungen sich als Rückschläge im Darwinschen Sinne entpuppen oder gar als pathologische Erscheinungen erkannt werden? Schon hat Potonié solche Vermutungen hinsichtlich einer durch Mutation entstandenen Art des Hirtentäschelkrautes (*Capsella Heegeri*) ausgesprochen und zu begründen gesucht. Trotz alledem ist der systematischen Forschung ein großes Prinzip geblieben, von dem sie vertrauend sich leiten lassen kann, bis ein besseres gefunden sein wird: die Abstammungslehre. Und daß es keine allgemeine naturphilosophische Weltanschauung mehr gibt, braucht die Naturwissenschaft nicht anzufechten. Hat nicht schon Goethe die Phrase von der allgemeinen Übereinstimmung der Naturforscher als 'das Schrecklichste, was man hören kann' bezeichnet? Und übrigens sind und bleiben die meisten Naturforscher wohl ihrer innersten Überzeugung nach Monisten, was auch gar kein Tadel zu sein braucht. Denn wissenschaftlich abgetan ist zunächst nur der mechanistische Monismus, aber das kann niemanden, der über Gott und die Welt nachgedacht hat, abhalten, die Natur ihrem Wesen nach als eine Einheit zu erachten, wenn er nur zugibt, daß diese Wesenseinheit jenseit unserer gegenwärtigen wissenschaftlichen Erkenntnis liegt. Zudem ist Du Bois-Reymonds Ignorabimus ebensogut ein Dogma wie die gegenteilige Ansicht.

Von dem Kernpunkte des Streites — dem Wesen des Lebens — ist die Biologie heute so entfernt wie je zuvor. Sie spürt diesem Ideale nach wie die Physik den Kräften oder der Materie, ohne ihm vielleicht jemals näher zu kommen. Ihre Erhebung zu einer großartigen, theoretisch und praktisch gleich wichtigen Wissenschaft hat sie vielmehr im wesentlichen der Anwendung der Physik und Chemie zu verdanken, oder, wie man kürzer sagen kann, der Physik, da die Chemie unter dem Einflusse der Atomistik und Kräftelehre mehr und mehr physikalisch geworden ist. Wer will es der Biologie nun verdenken,

Digitized by Google

wenn sie dieser ihrer Bedeutung gemäß Berücksichtigung im Unterrichte heischt? Ihre Ergebnisse beherrschen unsere Kultur, ihre Sätze dringen bis in die Reihen der unreifen Schüler; darf sie die Einführung der großen Masse der Gebildeten in ihr Gebiet dem Zufall überlassen oder gar es ruhig mit ansehen, wenn ihre Lehren in oberflächlichen Büchern entstellt oder unwissenschaftlich miteinander verbunden dem Wissensdurstigen dargeboten und von ihm so verschlungen werden?

Die Schule muß sich mit der physikalischen Seite der Lebenserscheinungen abfinden und begnügen, denn die philosophischen Lehrmeinungen könnten höchstens in einer philosophischen Propädeutik dem Primaner auseinandergesetzt werden. Einen Versuch, den jetzt noch vielfach 'beschreibend' genannten Zweig der Naturkunde in diesem Sinne mit den exakten Naturfächern zu einem vertieften Unterrichte zu vereinigen, hat K. Remus unternommen ('Das dynamologische Prinzip, ein Wort zur einheitlichen Gestaltung des naturkundlichen Unterrichtes', Teubner 1904; 'Der dynamologische Lehrgang, Versuch einer geschlossenen Naturkunde', ebenda 1906). In der Einleitung zur ersten Abhandlung spricht der Verfasser von einer Erweiterung des Begriffes 'Leben'. 'Den Pflanzen', sagt er, 'gesteht die moderne Naturdarstellung ein weit höheres Leben zu als die frühere; sie hat diese Organismen dem Tiere und dem Menschen näher gerückt — aber noch verstummt ihre Forderung nicht, und sie wird fortklingen, bis wir auch dem Mineral eine Art von Leben zugestehen. Alles Geschehen ist Leben, und die ganze Natur ist ein Leben; denn alles organische und anorganische Geschehen steht im engsten Zusammenhang . . . Die Vereinigung von Zoologie und Botanik ist demnach nur ein einzelner zielgerechter Schritt in einem langen Werdegang, und wir können durch die Beleuchtung dieses Schrittes die Gesamtrichtung der großen methodischen Bewegung feststellen, in der wir noch im Begriffe sind.' Also gleich in der Einleitung Naturphilosophie statt Naturwissenschaft! Wohl hat die Wissenschaft noch kein Mittel gefunden, eine Grenze zwischen Pflanze und Tier zu ziehen, die Unterschiede in Ernährung, Bewegung, Fortpflanzung, Sinnestätigkeit verwischen sich mehr und mehr, zu je 'niedrigeren' Organismen man hinabsteigt, und selbst der Unterschied in der Zellumhüllung wird durch die Schwärmsporen der Algen aufgehoben. Daß die Tiere beseelt sind, ist eine Hypothese, aber allerdings eine sehr einfache und bequeme; denn sie erspart uns eine große Menge unwahrscheinlicher Annahmen, die wir sonst machen müßten, um die an den Tieren beobachteten Erscheinungen zu erklären. Daß wir die Pflanzen als beseelte Geschöpfe betrachten, ist eine ähnliche Hypothese, und die Annäherung der Pflanzenseele an die Tierseele ist nur eine Folge der Entdeckungen über die wunderbaren Einrichtungen und Betätigungen der Sinnes- und anderer Organe der Pflanzen. Denn diese Einrichtungen und Verrichtungen gleichen oft täuschend den entsprechenden Werkzeugen und Vorgängen, die wir bei den Tieren beobachten. (Die Wichtigkeit dieser Übereinstimmung der Organe und ihrer Tätigkeiten in wesentlichen Beziehungen wird noch unterschätzt; es sollte eine Hauptaufgabe der modernen naturwissen-

Digitized by Google

schaftlichen Schulbücher sein, gerade solche Dinge — soweit sie gesicherter Besitz der Wissenschaft sind — in ihren Bereich zu ziehen. Selbst in den besten unserer botanischen Schulbücher ist z. B. von den statischen und den Lichtorganen der Pflanzen entweder gar nichts oder wenig enthalten. Anderseits könnte den physikalischen Lehrbüchern manche wertvolle Bereicherung ihres Stoffes aus diesen Gebieten zu Teil werden.) Aber es läßt sich wissenschaftlich bis auf diesen Tag z. B. noch nichts Sicheres darüber sagen, ob der Unterschied zwischen Tier- und Pflanzenseele qualitativ oder nur quantitativ ist. Keinesfalls kann man die Pflanzenseele ohne weiteres vergleichen mit dem Spiele der 'Kräfte' in einem Mineral. — Die Erscheinungen an festen und flüssigen Kristallen, die gewissen Lebenserscheinungen der Organismen analog sind (Regeneration, Kopulation, Knospung usw.), lassen sich vermutlich rein mechanisch erklären, und nichts berechtigt bisher zur Annahme von irgend etwas in den Kristallen, was der Seele der Organismen entspräche; eine beständige Anpassung innerer Beziehungen an äußere läßt sich bei ihnen ebensowenig nachweisen wie bei dem Tropfen Leimes oder Öles oder Quecksilbers, den man in einer passend gewählten Flüssigkeit ebenfalls Bewegungen ausführen sieht, die an tierisches oder pflanzliches Leben erinnern, und überdies ist bis jetzt keine Spur von gesonderten Organen mit spezifischen Verrichtungen an Kristallen oder sonstigen 'anorganischen' Körpern entdeckt worden; d. h. also, es fehlt gerade das, was uns bei den Pflanzen den Analogieschluß von den Tieren aus statthaft erscheinen läßt.

Wenn der Verfasser dem bisherigen Unterrichte Mangel an Anschaulichkeit und Einheitlichkeit vorwirft, so hieße es beide teuer erkaufen, wenn man das Dogma in Kauf nehmen müßte. Glücklicherweise aber tut jener Vergleich der anorganischen Natur dem sonstigen Werte der Abhandlungen keinen Abbruch, denn in dem eigentlichen, von Remus angestellten Lehrgange verzichtet der Verfasser völlig auf eine Durchführung jenes Gedankens. Er beschränkt sich auf die oben als physikalisch bezeichnete Erklärungsweise der an toten und lebenden Körpern wahrgenommenen Erscheinungen. Ist doch schon diese hypothetisch genug! Denn unsere Sinne nehmen nur Energien wahr, von den Energien schließen wir zurück auf 'Kräfte', und diese von uns nach außen verlegten Kräfte sind durchaus anthropomorph, denn der Kraftbegriff geht im letzten Grunde auf unser Muskelgefühl bei Druck und Zug zurück. In Wirklichkeit sind uns die physikalischen Kräfte gänzlich unfaßbar und unbekannt, ebenso wie die Materie; es sind bloße Bilder. Die Mechanik lehrt, daß man zur Erklärung der mechanischen Erscheinungen außer Zeit und Raum entweder nur noch den Begriff der Kraft, oder den der Masse, oder den der Energie zugrunde zu legen braucht; daß die erste Darstellungsweise, die dynamische Physik, sich damit begnügen kann, die Atome als bloße Zentralkräfte anzusprechen, daß dagegen die zweite, die kinetische Physik, die Kräfte als bloße Erscheinungen des bewegten Stoffes betrachtet. Es folgt hieraus, daß der vom Verfasser zu seinen gunsten angeführte Ausspruch Fr. Alb. Langes, in unseren gegenwärtigen Naturwissenschaften sei überall die Materie das Un-

Digitized by Google

bekannte, die Kraft das Bekannte, wissenschaftlich nur besagen kann, daß die dynamische Physik den Vorzug vor der kinetischen verdiene. Der Verfasser kommt der Wahrheit schon näher an einer Stelle (S. 25 des dynamologischen Lehrganges), wo er sagt, daß sich der Kraftbegriff nicht entwickeln lasse, daß er einfach dargeboten werden müsse; und an einer anderen (S. 35 des dynamologischen Prinzipes), wo es heißt: 'Zum Heben schwerer Massen gehört aber eine Kraft. Dieser Satz enthält keinen Verbalismus; er hält sich in der Region des Alltäglichen und Sinnenfälligen und läßt sich schließlich dadurch veranschaulichen, daß der Schüler beim Heben größere oder geringere Beanspruchung seiner Körperkraft empfindet.' Ganz recht! Nicht einen Verbalismus, sondern eine Hypothese enthält jener Satz, und es gehört zur Ehrlichkeit des Unterrichts, das dem Schüler sehr scharf einzuprägen, damit er von vornherein Wahrnehmung und Erklärung, Objektives und Subjektives unterscheiden lerne. Nur so kann er zu wissenschaftlichem Sinn erzogen werden. Es bedeutet eben oft das Bekenntnis, daß wir etwas *nicht* wissen, Vertiefung, und die unbegründete Meinung, daß wir etwas wissen, Oberflächlichkeit. Selbst in der exaktesten Naturwissenschaft sind die Hypothesen nur Regulatoren. H. Hertz und andere sind sogar so weit gegangen, zum Zwecke der Zusammenfassung der Erscheinungen unter mathematische Formeln Gleichungen aufzustellen *ohne jeden Versuch, sie aus der Erfahrung abzuleiten*; nur der *Erfolg* der Hypothese, die *Leistung* der angesetzten mathematischen Beziehung macht ihren Wert aus. Ich meine also, man müsse den Schüler genau darüber belehren, daß die vorausgesetzten 'Kräfte' vollkommen hypothetisch sind, ebenso wie man ihm anderseits die Überzeugung verschaffen muß, daß — um mit Liebig zu reden — ein Experiment ohne Hypothese sich zur Naturforschung verhält wie das Klappern zur Musik.

In dem eigentlichen Lehrgange geht der Verfasser ganz richtig vom Begriffe der Arbeit und der Kraft aus. Mit Recht bezeichnet er in der ersten Abhandlung die jetzt in der Physik noch so verbreitete Einteilung, welche gewöhnlich das unklare Kapitel der sog. 'allgemeinen Eigenschaften der Körper' an den Anfang stellt, vom logischen Standpunkte aus als verworren und gliedert den dynamologischen Lehrgang seinerseits in *Dynamologie* (als Wurzel des Ganzen, eine Art propädeutischer Kräftelehre, welche die Eigenheiten der Aggregatzustände, Gleichgewicht und Bewegung unter dem Einfluß von Kräften, die Hauptgesetze der Wärme, des Lichtes usw. anschaulich behandeln soll), *Meteorologie* (die nicht nur einseitig vom Standpunkte der Wärmelehre aus, sondern mit Berücksichtigung der Wirkungen des Lichtes, der Schwerkraft, der elektrischen und magnetischen Kräfte zu behandeln wäre), *Technik* (besondere Lehre vom Schall, von der Wärme, vom Lichte, von der chemischen, magnetischen, elektrischen und Schwerkraft); und nun bezeichnet er als einen zweiten Ast (der erste ist die 'Technik') des meteorologischen Stammes die *Biologie*. Aber leider hat er mit der hierdurch ausgesprochenen Wertschätzung der Meteorologie der Entwicklung der Wissenschaft so weit vorgegriffen, daß seine Einteilung vorläufig kaum haltbar sein dürfte — wie

Digitized by Google

vieles auch darin fein und sorgfältig zurechtgelegt sein mag. Die Meteorologie ist in mächtigem Aufstreben begriffen, aber sie steckt noch in den Kinderschuhen. Denn sie hat zu wenig sichere Ergebnisse aufzuweisen. Trotz Helmholtz und Betzold ist zu Aerothermodynamik kaum der Grund gelegt. Die Wettervoraussage zumal, die Remus in Schutz nimmt, steht noch auf sehr niedriger Stufe. Das einzige, was man mit einiger Gewißheit prophezeien kann — und nur auf kurze Frist —, ist der Wind und der Frost. Aber gerade in der für unser Wohlbefinden und das praktische Leben weit wichtigeren Voraussehung der Niederschläge und des Sonnenscheins versagt die wissenschaftliche Meteorologie noch derart, daß sich jüngst ein amerikanisches Blatt zu der Behauptung versteigen konnte, ein ungebildeter Mann in einem dunklen Kasten würde das Wetter besser prophezeien als eine staatliche Wetterwarte! Diese Behauptung ist in solcher allgemeinen Form übertrieben. Höchstens kann sie richtig sein hinsichtlich der Voraussage eines einzelnen Witterungsfaktors, z. B. einer bestimmten Art der Bewölkung. Denn die Wahrscheinlichkeit der richtigen Voraussage wäre dann 50%, während alle staatlichen Wetterwarten weniger Treffer aufweisen. Eine so wertvolle Übung die Voraussage des Wetters an und für sich sein mag, für die Öffentlichkeit ist sie nicht reif, da sie die wesentlich mitbestimmenden Einflüsse der oberen Luftschichten nicht zu berücksichtigen vermag. Daher sind ja die Landwirte noch heute genötigt, sich mehr auf das Gefühl und ihre Erfahrung, wie sie z. B. in der Michelsonschen Sammlung wissenschaftlicher Wetterregeln zum Ausdruck kommt, zu verlassen als auf die Wetterberichte. Vom Gewitter, dieser mächtigen und einflußreichen Witterungserscheinung, wissen wir herzlich wenig; experimentell steht fest, daß der Blitz eine elektrische Funkenentladung ist und der Donner hauptsächlich von der Explosion des durch die Zersetzung des Wassers gebildeten Knallgases herrührt (das letztere ist erst vor kurzem bewiesen, jedoch — wie nicht allgemein bekannt zu sein scheint — schon von Schopenhauer vermutet worden); aber über die Bildung des Hagels, die Herkunft der elektrischen Spannungen, die Abhängigkeit dieser und anderer Erscheinungen voneinander bestehen nur unsichere Vermutungen. Die Atmosphäre ist unserem geistigen Blicke noch durch einen dichten Schleier entzogen und gibt uns Rätsel um Rätsel — wie neuerdings wieder durch die Versuche K. Grubes mit der Drehwage — auf.

Während der Verfasser so die Meteorologie ungebührlich bevorzugt, hat er einen anderen Unterrichtszweig, die Astronomie, die kulturgeschichtlich und wissenschaftlich bedeutend lehrwürdiger ist, unterdrückt. Denn die Gestirne erwähnt er kaum einmal nebenher. Nun mag das ja daran liegen, daß er seinen Lehrgang auf elf- bis vierzehnjährige Schüler berechnet hat, die noch zu wenig Erfahrungen gesammelt haben, als daß ein auf Beobachtungen fußender Unterricht möglich wäre. Leider aber ist die Vernachlässigung dieses erhabenen Unterrichts ein Zeichen unserer Zeit. Die Anregungen, die gute Bücher und Schriften (Schwarzschild, Schlee u. a.) gegeben haben, scheinen nicht die Beachtung gefunden zu haben, die sie verdienen. Die Kenntnis des Himmels hat im Volke und unter den Gebildeten einen bedauerlichen Tiefstand

Digitized by Google

erreicht; in wissenschaftlichen und Schulbüchern kann man Angaben finden, die ein einziger Blick auf den Himmel Lügen straft. Daß die kindische Scheu vor dem von der Astronomie entwickelten Begriffe der Unendlichkeit des Raumes daran Schuld habe — wie man so häufig lesen kann —, glaube ich nicht. Viel mehr Anteil hat doch wahrscheinlich die dem hastenden Treiben der Gegenwart anhaftende Oberflächlichkeit und der damit zusammenhängende Mangel an geeigneter und vor allem rechtzeitiger Anleitung der Jugend.

Sachliche Ausstellungen im einzelnen, die man an Remus' Lehrgang machen könnte, sind fast belanglos. Dagegen findet man darin eine große Zahl guter Gedanken. Sehr ansprechend und zeitgemäß sind Remus' Forderungen hinsichtlich einer stärkeren Berücksichtigung der Gesundheitspflege (im Anschluß an die Witterungslehre), richtig seine Kritik der Begriffe Kraft und Last und des Auftriebes, besonders feinsinnig seine Bemerkungen über die Beziehungen des meteorologischen Geschehens zu der ethischen und der ästhetischen Erziehung (auch R. Burckhardt betont in seinem Buche 'Biologie und Humanismus' den Wert der kulturgeschichtlichen und ästhetischen Beziehungen des biologischen Unterrichts gegenüber der rein empirischen Richtung), treffend und beherzigenswert die Mahnungen über angemessene sprachliche Ausgestaltung. Denn die Sprache ist nicht nur das Mittel zum Ausdruck und Austausch der Erkenntnisse, sie ist leider oft auch ein Hindernis der richtigen Auffassung. Wie viele Streitigkeiten, Mißdeutungen, Mißverständnisse, falsche Schlüsse hat allein die Mehrdeutigkeit der Worte verschuldet! — Niemand, der sich für Naturwissenschaft und naturwissenschaftlichen Unterricht interessiert, wird die beiden Abhandlungen von K. Remus ohne Gewinn in irgend einer Beziehung aus der Hand legen, und gar manches darin könnte — an rechter Stelle angewandt — zur Vertiefung des naturkundlichen Unterrichts beitragen. Über die Schülerübungen spricht sich der Verfasser nicht aus, jedoch darf man aus seinen Gedankengängen wohl entnehmen, daß auch er von der Selbstbetätigung der Schüler in physikalischen, chemischen und biologischen Versuchen eine vertiefende Wirkung erwartet. In Bayern soll man die Einführung der physikalischen Schülerübungen an den humanistischen Gymnasien beabsichtigen (in München will man solche Übungen sogar in den Lehrplan der Volksschulen aufnehmen). 'Ausgewählte physikalische Schülerübungen' von E. Grimsehl, und 'Praktischer Unterricht in Chemie' von K. Scheid (Teubner 1906) sind zwei nach dieser Richtung gehende kleine Leitfäden. Grimsehl, einer der hervorragendsten Methodiker der Schulphysik, legt in sehr anregender Weise einfache, dem Standpunkte des Schülers angepaßte, meist originale Versuchsanordnungen zu optischen und magnetischen Bestimmungen dar, und Scheid gibt in ebenfalls sehr praktischer Weise für 166 chemische und physikalisch-chemische Versuche in kurzen Worten treffliche Anleitung, worin jedesmal zuerst alles erforderliche Handwerkszeug und Material aufgezählt, und dann die notwendigen Handgriffe und einzelnen Schritte äußerst knapp angegeben werden, mit gelegentlichen Hinweisen auf

Digitized by Google

zu Tage tretende Gesetze oder im theoretischen Unterricht zu erwartende Tatsachen bis zum Faradayschen Gesetze der Beziehung zwischen Stromstärke und Atomgewicht. Grimsehl rühmt den Eifer und die Begeisterung seiner Schüler in den praktischen Unterrichtsstunden und tritt überzeugend der Meinung entgegen, als ob diese Übungen die Schüler hochmütig und blasiert machten, da man ihnen gerade hierbei jederzeit zu Gemüte führen könne, daß wahrhaft wissenschaftliche Ergebnisse einen viel größeren Aufwand an Mitteln, Zeit und Arbeit verlangen, als in den Schülerübungen aufgewendet werden könne, und daß es daher keinem Abiturienten erspart bleibe, nach dem Abgange unter Anwendung der genossenen Vorbildung erst wissenschaftlich arbeiten zu lernen.

Im Anschluß an die obigen Bemerkungen zum astronomischen Unterrichte mag zum Schluß als eine höchst zeitgemäße Schrift, welche bestehende Werte umzuwerten bestrebt ist und für alle Gebildeten von Interesse sein muß, die frische und mutige Kritik erwähnt werden, die G. Holzmüller an der sog. Kant-Laplaceschen kosmogonischen Theorie übt ('Elementare kosmische Betrachtungen über das Sonnensystem, Teubner 1906). Zwei entgegengesetzte Gedanken haben die Lehre von der Entstehung unseres und anderer Sonnensysteme beeinflußt: zuerst die alte Lehre von dem Weltnebel, die eben in den Hypothesen von Kant und Laplace ihren schärfsten Ausdruck gefunden hat und zugleich als Theorie der inneren Kräfte bezeichnet werden könnte; und die Aufsturzlehre, also die Theorie der äußeren Kräfte, die durch Beobachtung von Meteoren, Sternschnuppen, Weltstaub auf der Erde angeregt, von R. Mayer zur Erklärung der beständigen Wärmeausgabe der Sonne herangezogen worden und durch das Studium der Mondoberfläche gestützt worden ist, deren 'Krater'gebilde ja weit mehr als vulkanischen Formen den Spuren gleichen, die widerstandsfähige Körper bei wuchtigem Eindringen in eine knetbare Masse hinterlassen. Holzmüllers Ausführungen gegen die leicht zu widerlegende Kantsche, und dann namentlich gegen die physikalisch scheinbar besser begründete Laplacesche Hypothese, die schon von Gauß mit wenigen Worten beanstandet worden ist, gipfeln in der Gegenüberstellung der Zentrifugalkraft, die der Entfernung direkt, und der Gravitationskraft, die dem Quadrate der Entfernung umgekehrt proportional ist. Dazu kommen noch die gewichtigen Einwände der Wärmetheorie, auf Grund deren nicht nur die Verflüssigung und Erstarrung, sondern schon die bloße Abkühlung der gasigen Massen Verwicklungen mit sich bringen, die weder Kant noch Laplace erwähnt, geschweige gewürdigt haben, ja zum größten Teile gar nicht haben in Rechnung ziehen können, weil damals das allgemeine Gesetz von der Erhaltung der Energie noch nicht bekannt war. Es kann in der Tat gar keinem Zweifel unterliegen, daß die Weltbildungstheorien von Kant und Laplace in der Form, wie sie aufgestellt worden sind, der wissenschaftlichen Kritik nicht stand zu halten vermögen. Der Verfasser weist dagegen auf die äußeren Kräfte hin, die von den Massen ausgehen, welche dem Sonnensystem bei seinem Laufe durch den Weltenraum von außen zuströmen und es umgestalten müssen.

Digitized by Google

Indessen gibt er selbst zu, daß sich noch Auswege denken lassen, die die Entstehung von Sonnensystemen aus Gasmassen möglich erscheinen lassen. Die Wahrheit wird wohl in der Mitte liegen, ohne daß wir jetzt im stande sind, etwas Näheres darüber auszusagen. Es kommt noch hinzu, daß das zur Widerlegung herangezogene Gesetz von der Erhaltung und Äquivalenz der Energien wie jedes Naturgesetz vermutlich nur angenähert, nämlich innerhalb gewisser, wenn auch sehr weiter, uns gänzlich unbekannter Grenzen gilt, darüber hinaus aber von anderen Gesetzen abgelöst wird, von denen wir erst recht nichts wissen. Der Verfasser schließt aber an seine vernichtende Kritik noch Vorschläge für positive Arbeiten, durch die unsere Kenntnis der Kräfte, die bei der Bildung und Umwandlung der Welt im Spiele sind, vertieft und erweitert werden könnten, und gerade dieses Schlußkapitel seines Werkes ist daher besonderer Beachtung wert. Aber seinen Wunsch, die Kant-Laplacesche Hypothese möge aus den Lehrbüchern der Physik und Astronomie gestrichen, und dem Vorschlage der Unterrichtskommission der Naturforscherversammlung ('Reformvorschläge für den mathematischen und naturwissenschaftlichen Unterricht von A. Gutzmer, Teubner 1905, S. 29), die Weltbildungshypothese auf den höheren Schulen zu erörtern, nicht stattgegeben werden, kann ich nicht teilen. Ich halte es im Gegenteile für wichtig, die Schüler über diese Hypothese aufzuklären, eben wegen der kritiklosen populären Darstellungen, aus denen sie sich sonst mit oder ohne Einwilligung der Schule unterrichten. Es ist einerseits durchaus möglich, einem Durchschnittsprimaner die hauptsächlichsten Einwände zum Verständnis zu bringen, und anderseits kann man doch nicht annehmen, daß die Unterrichtskommission einer unkritischen Darbietung habe das Wort reden wollen. Nicht Streichung, sondern kritische Behandlung ist daher auch den Lehrbüchern zu empfehlen, die auf wissenschaftliche Darstellung Anspruch erheben.

Digitized by Google

EINE MERKWÜRDIGE EPISODE AUS DER PÄDAGOGISCHEN WIRKSAMKEIT FERDINAND CALOS

Von Georg Runze

Der Aufsatz von A. Heintze über das Stettiner Marienstiftsgymnasium (in dem Januarheft der Jahrb.) hat in pädagogischen Kreisen, auch bei Fernerstehenden, wie ich mich überzeugen konnte, großes Interesse erweckt, aber in manchen Einzelheiten bei früheren Zöglingen und Kennern der Anstalt Widerspruch hervorgerufen, wie dies ja auch der inzwischen veröffentlichte ergänzende Artikel des Herrn Geh. Justizrats Bartholdy (S. 289 ff.) dartut. Bezüglich der Persönlichkeit Calos, dieses 'letzten Romantikers von Stettin', wie er sich selbst nannte, habe ich bereits, wenngleich nur beiläufig, auf die Ergänzungsbedürftigkeit von Heintzes Auffassung hingewiesen, und zwar in einer Calo gewidmeten biographischen Skizze, die soeben im Verlage von Emil Apolant als Anhang zu einer erstmalig veröffentlichten Novelle Calos erschienen ist.[1]) Ich möchte meine dort gegebene Andeutung, die wegen der damals schon fast abgeschlossenen Drucklegung nur ganz kurz sein konnte, dahin ergänzen, daß der Autor jenes Aufsatzes in den wenigen Semestern, die er ausgangs der vierziger Jahre an unserem Gymnasium zubrachte, vielleicht doch kein so vollständiges Bild von der ungewöhnlichen Eigenart dieser Bildungsanstalt empfangen hat, daß sein Urteil über einzelne Lehrer auf allgemeine Zustimmung rechnen dürfte. An verschiedenen Beispielen auch aus der späteren Zeit, in der jene Pädagogen, die Heintze in ihrem jüngeren Mannesalter kennen gelernt hat, dem Greisenalter sich näherten, habe ich ersehen, daß die von fremden Anstalten kommenden oder gar vor dem Eintritt in die Oberprima abgehenden Schüler selten so wie die anderen in der geistigen Gesamtatmosphäre, die dort herrschte, heimisch wurden. Die Disziplin war im allgemeinen recht mäßig, aber das Ineinander von weitgehendster Freiheit für die Schüler, wie solche

[1]) Photinissa Chrysopulos, Novelle von Ferdinand Friedrich Calo. Mit dem Bilde und Faksimile eines Briefes von Calo, sowie eines Gedichtes von Giesebrecht. Nebst Mitteilungen über Calos Leben und Wirken von Prof. Georg Runze, Berlin 1907. Das Buch ist der Kronprinzessin Sophia von Griechenland gewidmet, deren Interesse, ähnlich wie es bei Calo der Fall war, neben der angestammten deutschen Eigenart ebenso dem alt- und neugriechischen Wesen wie der modernen englischen Kultur und Sprache zugeneigt ist: ein Zug, den ich deshalb hier erwähne, weil meine Darstellung den Nachweis liefert, daß Alb. Heintzes und anderer Behauptung von Calos ausschließlicher Vorliebe für französisches Wesen höchstens auf die Zeit vor seiner Orientreise zutrifft.

Digitized by Google

gegenwärtig wohl äußerst selten, so etwa in Bremen, gewährt wird, und einer potenzierten persönlichen Anregung, wie sie von einzelnen jener merkwürdigen Pädagogen ausging, dieses Zusammenwirken von äußerer Freiheit und innerer Erziehermacht hatte einen Grad von bildenden Einwirkungen zur Folge, der noch heute Beachtung verdient und schwerlich schon in seiner ganzen Bedeutung gewürdigt ist, der aber ein längeres Einleben in die gesamte Eigenart der Anstalt zur Voraussetzung hatte.

Im September 1897, ein Vierteljahrhundert nach Calos Tode, traten in Berlin ehemalige Abiturienten des Marienstiftsgymnasiums zusammen, mit der ausgesprochenen Absicht, die Erinnerungen an die Stettiner Schuljahre zu pflegen. Eine Novelle Calos, die bis dahin für verschollen gegolten hatte, war entdeckt worden, und ein größerer Abschnitt derselben kam zur Verlesung. Der Direktor des Kunstgewerbemuseums, Herr Geh. Rat Lessing, entwarf ein extemporiertes, überaus fesselndes Lebensbild von unserem einstigen Lehrer, und Justus Hasper übernahm die schwierige Aufgabe, Calos äußere Erscheinung, von der kein Porträt existierte, aus dem Gedächtnis in Öl zu malen; später haben wir das Bild dem Gymnasium zum Geschenk gemacht. Den Vorsitz in unseren monatlichen Vereinigungen übernahm der Direktor des Bismarckgymnasiums Dr. David Coste. Gelegentlich wurden auch Vorträge gehalten; so zum Gedächtnis K. E. A. Schmidts von meinem Bruder Dr. Max Runze, dem Begründer und Leiter des Loewevereins; ebenso hatte er kurz zuvor das Andenken Giesebrechts in einer Broschüre erneuert. Neben Giesebrecht und Loewe, K. E. A. Schmidt und Hermann Graßmann, dem nicht bloß als Mathematiker durch seine 'Ausdehnungslehre', sondern als Lautphysiolog und Sanskritist bekannten Gelehrten, hatten an der Anstalt auch Männer wie Bonitz und Corssen gewirkt; und seitdem der Direktor Heydemann, der weiland einer der Erzieher des späteren Kaisers Friedrich gewesen war, die Leitung der Anstalt übernommen hatte, war auch die äußere Organisation und Disziplin eine normale geworden. Was aber die früheren Absolventen der Anstalt mit besonderem Stolz erfüllen mußte, das war die reiche Zahl hervorragender Männer, die derselben ihre Bildung verdankten. So eine erhebliche Zahl von Ministern, wie v. Hertzberg, v. Raumer, Graf Schwerin, der Schwiegersohn Schleiermachers, der 1848/49 in schwerer Zeit auf den hohen Posten berufen wurde, der Kriegsminister v. Kameke; ferner die beiden langjährigen Präsidenten des Preußischen Abgeordnetenhauses und des Deutschen Reichstages, v. Levetzow und v. Köller; zahlreiche hervorragende Pädagogen, Dichter wie Robert Prutz, Franz Kugler, Hans Hoffmann, Konrad Telmann, und eine große Zahl berühmter Gelehrter, wie Droysen, Palleske, Albrecht Ritschl, Studemund, Anton Dohrn, Franz Kern, der Orientalist August Müller, der Sprachvergleicher Johannes Schmidt, ein Neffe des unvergleichlichen Karl Ernst August, dessen sprachphilosophisches Genie noch immer nicht genügend gewürdigt ist; unter den noch Lebenden Männer wie Ernst Küster, Otto Gierke, Erich Haupt, Richard Pietschmann, Ernst Zitelmann, der Gynäkologe Max Runge u. v. a.

So sehr nun die ehemaligen Stettiner auch sonst Anlaß hatten, die Er-

Digitized by Google

innerungen an diese eigenartige Bildungsanstalt zu pflegen, so ist es doch besonders die geradezu wunderbare Persönlichkeit Calos gewesen, die uns damals zusammengeführt hat. In den jener Novelle beigegebenen Mitteilungen über Calos Leben und Wirken habe ich nur das Wertvollste und Interessanteste, was mir aus dem Nachlaß und aus persönlichen Erinnerungen zur Verfügung stand, wiedergegeben, unter Weglassung fast alles dessen, was schon anderweitig aus der Feder Giesebrechts, Franz Kerns und Georg Wandels gebracht war; auch aus den zwei Programmabhandlungen Calos werden nur einige kurze Abschnitte ausgewählt. Eine Schulrede Calos, die einzige, die er niedergeschrieben hat, vom Jahre 1856[1]), mochte ich meiner biographischen Darstellung ebenfalls nicht vollständig einverleiben und habe sie gesondert in der Monatsschrift 'Deutsche Kultur' (Dezember 1906) erscheinen lassen; sie hat manchen Lesern wahrhaftes Entzücken bereitet. Aus Heintzes Darstellung Calos aber ist mir klar geworden, wie sehr es wünschenswert wäre, wenn gerade diejenigen charakteristischen Züge, die Calo in seinen jüngeren Jahren auszeichneten, mehr bekannt würden, damit ein vollständiges Bild dieses seltenen Mannes ermöglicht werde. Nun liegen mir von der Hand persönlicher Schüler Calos, ebenfalls aus jenen vierziger Jahren, handschriftlich zwei Schilderungen seines Wirkens vor: eine rührt von dem (später als Reichstagsabgeordneten bekannt gewordenen) Rittergutsbesitzer Pogge her, die andere von dem Verwaltungsgerichtsdirektor Eugen Schmidt. Die zuletztgenannte (aus den ersten Stettiner Jahren Calos) habe ich, wenigstens in ihren wesentlichen Zügen, in meine 'Erinnerungen' aufgenommen; die erstgenannte aber meinte ich, weil sie schon Giesebrecht für seine leider fragmentarisch gebliebene Darstellung benutzt hatte und weil sie noch in Calos Putbuser Zeit fällt, fast ganz unberücksichtigt lassen zu sollen. Da nun aber die immerhin nur wenig geänderte Giesebrechtsche Wiedergabe nicht so verbreitet und zugänglich sein dürfte, daß ein einfacher Hinweis darauf genügte, so wird ein möglichst wörtlicher Abdruck des Originals den Lesern der 'Neuen Jahrb.' nicht unerwünscht sein, zumal hier neben der beruflichen Wirksamkeit auch die private erziehliche Einwirkung auf einzelne Schüler zur Geltung kommt und so jedem Gelegenheit wird, in dem Dissensus zwischen Heintze und Bartholdy mit eigenem Urteil Stellung zu nehmen.

In dem Pädagogium zu Putbus zeigte sich zu Ostern 1843 eine ungewöhnliche Bewegung. Die Einführung eines neuen Lehrers Calo[2]) hatte stattgefunden, und die Schülerkreise berieten eifrig die von ihm empfangenen Eindrücke, zugleich erwägend, ob sie auf ihn — oder er auf sie einen größeren Einfluß ausüben würde. Die äußere Erscheinung des neuen Lehrers hatte etwas Imponierendes: eine hohe, kräftige Gestalt, ein großes graues Auge mit durchdringendem Blick und, ganz besonders

---

[1]) Richtiger wohl 1858, wie mir Herr Oberpfarrer Dr. Fensch in Horst, der als Primaner das Glück genossen hat, die Rede selber zu hören, soeben in einem liebenswürdigen Briefe spontan mitteilt.

[2]) Damals schrieb er seinen Namen noch Calow, auch sein Grabstein zeigt wieder diese ursprüngliche Schreibweise.

Digitized by Google

auffallend, ein ganz außergewöhnlicher Zug von weltmännischer Gewandtheit. Das kurz geschorene Haar, das glatt rasierte Gesicht, die größte Sauberkeit in der äußeren Erscheinung, der etwas phantastische Schnitt der feinen Kleidung, vor allem das gewandte Wesen, die feinen Manieren, das sichere Auftreten zeigten, daß Calo viel im Verkehr mit Menschen gewesen — und nicht nur in der engen Studierstube gelebt und gelernt hatte.

Sein Vorgänger war von alledem das Gegenteil gewesen und hatte unter den Schülern einen schweren Stand gehabt; er war zuletzt unmöglich geworden. Kein Wunder, daß die Schüler sich nicht gleich in die neue Persönlichkeit finden konnten und vermeinten auch bei ihm mit ihren Tollheiten durchdringen zu können. In Tertia, der am schwersten zu regierenden Klasse, sollte der erste Versuch, die gegenseitigen Kräfte zu messen, gemacht werden. Calo setzte hier den Geschichtsunterricht seines Vorgängers fort; er fand, daß der Siebenjährige Krieg, auf welchen bereits ein Vierteljahr verwandt, bei keinem einzigen festsaß, und gab deshalb die Repetition desselben zur nächsten Stunde auf. — Vergebens! Niemand war gewohnt zu lernen; niemand wußte etwas. Calo bedauerte das und gab wiederum dasselbe Pensum für die folgende Stunde. Dasselbe Resultat — wenige Fragen wurden beantwortet; Calo dankte denen, die etwas wußten, bat diejenigen, die nichts wußten, und gab zum drittenmal dasselbe Pensum. Aber auch das dritte Mal wußten die meisten nichts, nur wenige hatten sich durch das Lob anspornen lassen, fleißiger zu lernen. Calo dankte diesen noch wärmer als in der vorigen Stunde. Dies Lob kränkte die übrigen mehr als der wohlverdiente Tadel; sie wollten sich dies nicht länger gefallen lassen, und plötzlich fing die ganze Klasse außer den drei ersten Bänken, und selbst auf diesen einige, an zu trommeln. Calo war außer sich — rasch ging er nach der Stelle, wo der heftigste Lärm war, und rief mit flammenden Augen: 'Wer wagt hier so etwas!' und dann setzte er gleich mit Ton und Miene der größten Verachtung hinzu: 'Pah, Sie kennen mich noch nicht!' Nicht die Worte, aber die ganze Art und Weise, wie sie gesprochen, hatten einen tiefen Eindruck gemacht; es war mäuschenstill bis zum Schluß der Stunde und schon hoffte man, der Vorfall möchte mit derselben abgelaufen sein; dem war aber nicht so. Am anderen Morgen fiel der Unterricht aus; eine Konferenz sämtlicher Lehrer wurde abgehalten, und Calo hatte in derselben — entweder sofortige Entlassung oder Bestrafung der Tertia nach seiner Angabe verlangt. Dieselbe wurde bewilligt; Tertia wurde in seinen Stunden in drei Abteilungen geteilt. In die erste kamen diejenigen, die ihr Pensum einigermaßen gewußt und von denen er annahm, daß sie nicht getrommelt —, in die zweite kamen die, bei denen Wissen und Verhalten zweifelhaft gewesen; in die dritte endlich diejenigen, bei welchen Nichtwissen und Trommeln unzweifelhaft vorgekommen. Merkwürdig war die Richtigkeit der Einteilung dieser drei Abteilungen, sie zeugten von scharfer Sach- und Menschenkenntnis. Calo erklärte, daß er sich vorläufig nur mit der ersten Abteilung beschäftigen würde, mit der zweiten nur hin und wieder, mit der dritten gar nicht, — und gab das betreffende Thema zum vierten Male auf. Jetzt ging alles wie am Schnürchen, keine Frage wurde in der ersten Abteilung verfehlt, auch keine von den wenigen an die zweite Abteilung gerichteten Fragen; und auch in der dritten wäre jede Frage beantwortet, — wäre sie nur gestellt. Nach wenigen Stunden war die zweite mit der ersten Abteilung verschmolzen, nach Wochen auch die dritte. Die Entscheidung war da — Calo hatte gesiegt; es war die erste und, soweit bekannt geworden, die einzige und letzte Strafe, welche er während seiner Amtstätigkeit in Putbus verhängt hat.

Digitized by Google

Von jetzt ab machte sich Calos Einfluß sehr rasch und in immer weiteren Kreisen geltend; er war außerordentlich bestimmt in seinen Anordnungen, aber immer in liebenswürdiger, entgegenkommender Form, und namentlich wußte er die Schüler zum Fleiße anzuregen durch die lobende und anerkennende Weise, mit welcher er das Geforderte entgegennahm. Er forderte niemals die aufgegebenen Arbeiten; jedem stand es frei, ob er dieselben anfertigen wollte oder nicht, aber nur selten wagte es jemand, dieselben ausfallen zu lassen, und der Trieb, für Calo zu arbeiten, seine Zufriedenheit zu erwerben, war oft so groß, daß die anderen Lehrer darüber sich beklagten, daß die Schüler nur für Calos Stunden, nicht für die ihren arbeiteten. Diese Klage war nicht unbegründet; manche Schüler arbeiteten heimlich die Nächte durch oder während der Freistunden; einzelne lieferten freiwillig als französische Übersetzung des Dreißigjährigen Krieges in einer Woche neun Bogen; in Sekunda ward statt aller drei Wochen in jeder Woche ein deutscher Aufsatz geliefert; und so ging es in allen Unterrichtsgegenständen. Diese rastlose Tätigkeit beförderte auf der einen Seite den Fleiß und den eigenen Trieb bei den Schülern ungemein; aber das Geleistete nachzusehen, auf die Fehler der Schüler aufmerksam zu machen, überstieg die Kräfte selbst eines Mannes von Calos Arbeitskraft, und die Fehler, die einmal gemacht waren, kamen immer wieder zum Vorschein; es fehlte an Zeit, teils nachzusehen, teils das Nachgesehene mit den Schülern durchzugehen. Diese hinreißende Beeinflussung der jugendlichen Gemüter verdankte Calo seiner glänzenden oft in den glühendsten Farben sich ergehenden Beredsamkeit, der großen Vielseitigkeit seines Wissens, seiner vollen rücksichtslosen Hingabe an die Interessen der ihm anvertrauten Jugend. Er hielt seine Vorträge sämtlich frei, so daß er nicht nur während des Unterrichts die gespannteste Aufmerksamkeit unter seinen Schülern hervorrief, sondern auch einen tiefen Eindruck auf die Dauer hinterließ, und häufiger kamen andere Lehrer (was sonst nur höchst selten vorkam) in seine Stunden, ihm zuzuhören. In den französischen Stunden übersetzte er französische Schauspiele zunächst ins Deutsche, dann las er sie noch einmal französisch in so vollendeter Weise, daß diese Stunden zu den genußreichsten seines Unterrichts gehörten. In noch höherem Maße trat sein dramatisches Talent hervor, wenn er in den Literaturstunden Stücke so vorlas, daß er jede Szene, jede Person durch Ton und verschiedene Stimmen zur lebendigsten Anschauung brachte. So z. B. in den Vögeln des Aristophanes, wo er jeden Vogel mit der ihn charakterisierenden Stimme las — so im Faust, in den Schillerschen und Byronschen Dramen. Auf das Auswendiglernen legte er in allen Disziplinen den größten Wert; es wurden lateinische und griechische Reden, dramatische Stücke der alten und neuen Literatur auswendig gelernt und deklamiert. Z. B. die Antigone, Medea, Wallensteins Tod — wobei Calo immer in der anregendsten und liebenswürdigsten Weise mitwirkte. Don Carlos ward in einem engeren Kreise ihm besonders nahestehender Schüler auf seinem Zimmer bei einer Erdbeerbowle, Wallensteins Lager auf einer Insel bei Putbus, im Walde, um das Feuer und einen mächtigen Kessel mit Schokolade gelagert — zur Aufführung gebracht. —

Die Vielseitigkeit seines Wissens und die Zahl der Disziplinen, in welchen er unterrichtete, war ganz außerordentlich: er hat in Putbus unterrichtet im Lateinischen, Griechischen und Französischen; im Deutschen, in Geschichte, Geographie und Mathematik; als Stellvertreter in der Religion; als Privatunterricht im Englischen, Italienischen und Hebräischen. Jeder, welcher Neigung dafür hatte, konnte Privatstunden bei ihm nehmen, und Calo war so uneigennützig, daß er nie eine Ent-

Digitized by Google

schädigung dafür genommen. Als einmal die Eltern eines Schülers, welcher ihm vorzugsweise verpflichtet war, ihre Dankbarkeit durch ein wertvolles Kupferwerk auszusprechen suchten, nahm er dies Geschenk nur unter der Bedingung, daß er es sogleich an die Schulbibliothek überweisen dürfe. Calo gab den Schülern, welche Privatstunden bei ihm nahmen, sogar noch etwas zu, denn sobald dieselben kamen, machte er wundervollen Tee, klingelte dem Diener und gab diesem durch so und so viel hingehaltene Finger zu verstehen, daß er für so und so viel Silbergroschen Kuchen herbeischaffen möge.

Calo gab sich dem Berufe der Jugenderziehung voll und ausschließlich hin. Es bestand die Einrichtung im Pädagogium zu Putbus, daß an jedem Tage der Woche ein Lehrer die Aufsicht über dasselbe führte, von morgens 5 Uhr, im Winter 6 Uhr, bis abends 10 Uhr, was für die außerhalb der Anstalt wohnenden Lehrer recht lästig sein mochte. Calo nahm zunächst diesen Kollegen die Morgen-, dann die Abend-, schließlich die ganze Tagesinspektion ab; dann auch den jüngeren Kollegen, und führte zuletzt die Inspektion des Pädagogiums allein; hierdurch und durch die unendlich vielen Arbeiten, welche ihm geliefert wurden, war seine Zeit im ungewöhnlichsten Maße in Anspruch genommen, so daß er keinen Verkehr außerhalb der Anstalt pflegen, keine Besuche, es sei denn offizielle, abstatten, noch an Gesellschaften teilnehmen konnte; kam er aber in Verkehr mit Fremden, auch mit Damen, so war er der gewandteste und unterhaltendste Gesellschafter, wobei ihm seine Lebendigkeit, seine Vielseitigkeit und Fertigkeit in der Konversation fremder Sprachen sehr zu statten kam. Die Enkelsöhne des Fürsten Putbus wurden ihm zeitweise aufs Zimmer gegeben, um sich im Anstand und feiner Sitte zu üben. Spazieren ging er fast nie, es sei denn in Begleitung von Schülern, wobei er äußerst anstrengende Märsche machen konnte; die Inspektion der Anstalt machte ihm Bewegung genug. Im Essen und Trinken war er äußerst mäßig, trank nur Milch, keinen Kaffee oder Wein, aß kein Fleisch, sondern nur Gemüse, Brot und trank hierzu Wasser. Morgens stand er sehr früh auf, jede freie Minute nutzte er zur Durchsicht der Arbeiten, und regelmäßig arbeitete er bis tief in die Nacht hinein. Die deutschen Aufsätze, welche er in Sekunda statt aller drei Wochen in jeder Woche anfertigen ließ, mußten spätestens bis Montag Abend, Schlag 8 Uhr, auf dem Tische liegen; Dienstag Morgen um acht mußten sie korrigiert zurückgegeben werden, und da kam es denn oft vor, daß, wenn die Schüler aufstanden, Calo noch an seinem Tische saß, die letzten Arbeiten vor sich; er hatte die Nacht durch gearbeitet! Er ging so weit in seiner Selbstaufopferung, daß er einzelne Knaben, mit welchen gar nichts anzufangen war, die durchaus auch bei ihm nicht gut tun wollten, und die von der Schule entfernt werden sollten, für die er sich aber interessierte, bei sich, auf seinem Zimmer wohnen und schlafen ließ, um so den letzten Versuch mit ihnen zu machen.

Wie unermüdlich und originell in seinem Verkehr mit der Jugend, so war Calo auch originell in seiner äußeren Lebensweise. Er schlief auf einer einfachen Seetangmatratze, nur mit einer leichten Decke zugedeckt. Reinlichkeit trieb er bis aufs Äußerste, namentlich pflegte er seine weißen Hände mit langen blendenden Nägeln; gleiche Sorgfalt verwendete er auf seine Füße; je nach seiner Beschäftigung kleidete er sich um, aber jedesmal im Nu.

In den Stunden trug er gewöhnlich einen eleganten Tuchrock oder eine Art Paletot mit Schnüren besetzt. Kaum war die Stunde beendet, so flog er mit leichten Sprüngen die drei Treppen bis zu seiner Stube hinauf, so löste er schon das Halstuch und kleidete sich in sein Arbeitskostüm, Morgenstiefel von feinem Leder, schwarz-

Digitized by Google

seidene Beinkleider und einen Schlafrock von Violettsamt; der große Hemdkragen war übergeklappt, an der Brust weit offen; die großen Manschetten ebenfalls zurückgeschlagen, so saß er auf einem hölzernen Lehnstuhle mit hölzernem Sitz, den linken Arm auf ein kleines seidenes Kissen gelegt, die Feder vorsichtig in der Rechten, und korrigierte die vor und um ihn liegenden Stapel von Schulheften.

Für manche Schüler hatte Calo ein besonderes Interesse, war unermüdlich sie zu fördern und sich ihnen zu widmen. Unter diesen Schülern waren es besonders drei, welche unter sich eng befreundet ihm nahe getreten sind, Alfred von Boganowsky, Ernst von Wangenheim und Franz Pogge, von denen wiederum Boganowsky der Liebling Calos war. Vom ersten Moment des Zusammentreffens datierte die gegenseitige Zuneigung, und je länger das Verhältnis dauerte, um so inniger ward es, durch die Festigkeit im Charakter Boganowskys, durch die Reinheit seines Wesens, durch seinen außerordentlichen Fleiß und durch die seltene Begabung nach allen Richtungen hin. Solche Anlagen bedurften einer solchen Anregung, wie sie Calo bot, um sich auf das herrlichste zu entfalten, und Boganowsky leistete ganz Außerordentliches, sein Fleiß war so groß, daß er manchmal des Morgens vor seinem Stehpulte eingeschlafen am Boden lag, wenn der Schlaf endlich die jugendliche Natur überwältigt hatte. Als er infolge übergroßer Anstrengung an nervösem Kopfschmerz erkrankte und Calo indirekt Vorwürfe gemacht waren, daß er ihn überreize, äußerte er sich gelegentlich, vor der ganzen Klasse: Einer der tüchtigsten Schüler sei erkrankt und ihm gewissermaßen die Schuld daran beigemessen, als wenn er zu übergroßem Eifer angespornt; andere würden sich vielleicht durch solche Vorkommnisse im Fleiße zurückhalten lassen; er teile diese Ansicht nicht, der Geist müsse den Körper und seine Schwächen überwinden und vorwärts streben, sollte darüber auch das schwache Gefäß zugrunde gehen; nur in diesem Sinne und dieser Kraft könnte das höchste Ziel des menschlichen Strebens erreicht werden. — Boganowsky genas und ward aus einem Schüler Calos Freund. Später, als Student in Berlin, beteiligte er sich an der Erhebung vom 18. März 1848, wurde bei seinem lebhaften Vorgehen schwer verwundet, und starb, als die nervösen Kopfschmerzen aus früherer Zeit zu der Verwundung hinzutraten. Calo trauerte um ihn wie um einen Sohn, und obwohl er keineswegs die politische Bewegung der Zeit teilte, hing seit jener Zeit Alfreds Bild über seinem Arbeitstische; mit wahrer Verehrung pflegte er das Andenken an den Verstorbenen; er sah in ihm das erfüllte Ideal des Sinnes und der Kraft, die nach dem als wahr erkannten Ziele strebt, wenn auch das schwache irdische Gefäß darüber zugrunde geht.

Auf Calos Veranlassung hatte Pogge als Sekundaner sich entschlossen, aus der Real- in die Gymnasialabteilung der Anstalt überzutreten. Calo bemühte sich eifrig, ihn durch tägliche Nachhilfe im Lateinischen und Griechischen zu unterstützen. Um diese Zeit, im Frühjahr 1844, hatte Calo den Entschluß gefaßt, ein halbes Jahr Urlaub zu nehmen, um in Heidelberg, Lausanne oder Rom seinen Altertumsforschungen und Studien besonders obliegen zu können. Er sah ein, daß während dieser Zeit die mit Pogge mühsam erreichten Fortschritte wieder verloren gehen würden, und da er wußte, daß derselbe mit großer Liebe an ihm hing, so machte er ihm eines Abends spät den Vorschlag, ob er ihn auf der Reise nach Rom, binnen acht Tagen anzutreten, begleiten wolle. Am anderen Morgen ward der Entschluß gefaßt, an Pogges Eltern geschrieben und, nachdem diese die Zustimmung gegeben, Mitte April die Reise angetreten.

Während Calo in Stettin seine Vorbereitung zur Reise traf, hatte der damalige

Digitized by Google

Oberpräsident von Pommern, von Bonin, ihn dringend gebeten, auch seinen Sohn Otto mitzunehmen, und obgleich er lebhafte Bedenken trug, zwei an Alter und Charakter wenig miteinander stimmende Knaben in ein so nahes und gebundenes Verhältnis zu sich treten zu lassen, so glaubte er doch, in Rücksicht auf mancherlei Verpflichtung gegen den Oberpräsidenten, sich dem Wunsche desselben fügen zu müssen. Die Reise ward über Dresden, Prag, Wien, Graz, Triest, Venedig, Florenz zurückgelegt, an jedem Orte ward ein Tag Aufenthalt genommen, um die Sehenswürdigkeiten, namentlich Kirchen, Kunstsammlungen und Natur in Augenschein zu nehmen, und am 18. Mai gelangten sie in Rom an.

Calo hatte bis dahin kein Italienisch getrieben, er benutzte diese Reise dazu; kaum war die Gesellschaft zehn Minuten von Berlin mit der Eisenbahn, dritter Klasse, gefahren (es waren damals offene Wagen mit unbequemen hölzernen Bänken), so holte er Philippis Italienische Grammatik heraus und fing an, dieselbe von vorne an durchzuarbeiten; er lernte die Aussprache, übersetzte die Übungsstücke im Kopfe aus dem Deutschen ins Italienische und umgekehrt und setzte diese Arbeiten unermüdet auf der Bahn, auf dem Dampfschiffe, im Postwagen, im Wirtshause, abends spät und morgens früh, mit solcher Energie fort, daß er, auf italienischem Boden angelangt, sich bereits vollständig verständigen, nach kurzem Aufenthalt in Rom fließend Konversation führen konnte. Dabei war er auf der Reise nicht unempfänglich für die Umgebung; er gab sich ihr zeitweise vollständig hin, wenn er sich später auch vollständig wieder seiner neuen Sprache zuwandte. Merkwürdig leicht wurde ihm der Verkehr mit fremden Menschen; wo er nur irgend wollte, war er durch seine Vielseitigkeit, durch liebenswürdiges Wesen, Witz und gute Laune der Mittelpunkt der Gesellschaft; aber er konnte auch ebenso zurückhaltend und spöttisch sein.

Schlimm war für seine jugendlichen Begleiter, daß er gleiche Lust und Energie zum Lernen von ihnen verlangte, wie von sich; sie sollten, wie er die italienische, so die griechische und lateinische Grammatik zu ihrer beständigen Reiselektüre und ihrem Studium machen. Es war dies eine fast unlösbare Aufgabe für zwei Knaben, welche zum erstenmal über die engen Grenzen ihrer Verhältnisse hinaus kamen, welche unter den stets wechselnden Eindrücken einer vollständig neuen Welt gleichsam wie in einem Taumel lebten und von der Reise und dem Gesehenen ermüdet Gott dankten, wenn sie abends früh und morgens spät ausschlafen konnten. Calo war hierüber verstimmt.

In Rom ward gleich ein Privatquartier genommen und an die Arbeit, d. h. für seine Schüler ausschließlich die Erlernung der lateinischen und griechischen Sprache gegangen. Morgens sechs Uhr ward aufgestanden, das aus Milch und Semmel bestehende Frühstück verzehrt, dann bis zwölf gearbeitet, in einer halben Stunde das wieder nur aus Milch und Semmel bestehende Mittagbrot verzehrt, wieder gearbeitet bis vier Uhr, und dann Spaziergänge in und um die Stadt gemacht bis zehn Uhr abends. In einem Bäckerladen kaufte dann jeder für einen Groschen Semmel, für zwei je nach der Jahreszeit von dem wundervollen Obst, und mit innerem und äußerem Behagen ward dies Abendbrot verzehrt unter dem Portal einer Kirche, auf der umgestürzten Säule eines alten Tempels, einer Wasserkunst oder den sonstigen Ruinen einer großen vergangenen Zeit.

Es war bei diesen Exkursionen Prinzip, nie eine Droschke zu nehmen, noch jemanden zu fragen, wie der Weg da und dahin gehe; man mußte sich nach dem mitgenommenen Plan orientieren, und während der ganzen Zeit sind alle Touren zu

Digitized by Google

Fuß gemacht worden. An jedem Montag und Donnerstag wurde der Nachmittag den Kunstsammlungen, dem Vatikan, dem Kapitol usw. gewidmet, der Sonntag regelmäßig dem Besuche der Kirchen, welche auch noch außerdem fast täglich in Augenschein genommen wurden.

Diese Lebensweise sagte Calo, aber weniger seinen Schülern zu; nach vier Wochen mußten sie einen Tag um den andern Fleischspeisen genießen, auf ärztliche Anordnung; nach weiteren vier Wochen täglich; Calo blieb der gewohnten Lebensweise treu. Die ununterbrochene geistige Beschäftigung, namentlich bei dem warmen Klima, wirkte auf Calos Schüler mehr abspannend als fördernd und hatte nicht den gehofften Erfolg, während er beständig seine Studien fortsetzte, die Schüler beaufsichtigte und nur zeitweise auf den Bibliotheken selbst arbeitete. Dem Studium der Kunst gab er sich mit großem Interesse hin, und stundenlang konnte er vor einer Statue, einem Bilde sitzen, um sich ganz in die Aufgabe und Ausführung desselben zu vertiefen. Er mochte dabei nicht gestört, nicht in Begleitung seiner Schüler, sondern ganz allein sein; er sprach auch nicht über die empfangenen Eindrücke und den Wert der Gegenstände. 'Es würde Ihnen das nichts nützen', sagte er einmal, 'Sie würden nur das sehen, auffassen und nachsprechen, was ich Ihnen sagte, ohne sich ein eigenes Urteil zu bilden, und nur dieses hat Wert für Sie'. Auch in den Kirchen trennte er sich sofort von seinen Begleitern, teils um die Bilder und sonstigen Kunstwerke betrachten, teils um seiner Andacht ungestört folgen zu können, denn es war in ihm eine tiefe Verehrung der Religion und vorzugsweise der katholischen, die er lebhaft verteidigte gegenüber der nüchternen protestantischen Kirche. So schalt er stets auf die Protestanten, welche als Fremde dem katholischen Gottesdienst zuschauten, sich aus Neugierde in den Vordergrund gedrängt hatten und doch die Zeremonie nicht mitmachten; denn wenn auch die Römer, bei dem großen Zufluß von Fremden an derlei Nichtbeteiligung ihrer Gebräuche gewöhnt, sich keineswegs dadurch in ihrer Andacht stören ließen, so glaubte Calo doch, diese Rücksicht dem fremden Kultus schuldig zu sein. Er verbeugte sich, fiel aufs Knie und zeigte die größte Andacht; ebenso bezeigte er für die Jungfrau Maria, und sprach es aus, eine besondere Verehrung.

So waren drei Monate in gleichmäßiger, anziehender und anregender Weise verstrichen, es war der August herangekommen mit seiner für Fremde so ungesunden Witterung; fast alle Fremden hatten die Stadt verlassen bis auf Calo und seine Begleiter. Der Vorsicht wegen dachte auch er an eine Übersiedelung nach Neapel, als er plötzlich selbst von dem Fieber befallen war. Seine Hauptsorge war dabei um die beiden ihm anvertrauten Knaben, die er nicht sich selbst überlassen und kaum allein zurückreisen lassen mochte. Es blieb jedoch nichts anderes übrig, und so faßte er den Plan, selbst in ein Krankenhaus zu gehen, die Knaben nach Hause zu schicken. Dazu gehörten Pässe, sowie mancherlei Visa, und ungesäumt ging er ans Werk, dieselben zu besorgen. In glühender Sonnenhitze ging er zu den nur um diese Zeit geöffneten Bureaus, vom Vatikan zum Kapitol, zur Polizei und den Gesandtschaften, um alle damals nötigen Formalitäten zu erfüllen. Von jedem Gange kam er aufs tiefste erschöpft nach Hause und legte sich, was sonst niemals vorkam, aufs Sofa; dabei war er im starken Fieber, die Füße bis zu den Knien wie abgestorben; aber kaum hatte er wieder einige Kräfte gesammelt, als er aufs neue seinen Besorgungen nachging. Es war ein Kampf in ihm zwischen Geist und Körper, auf Leben und Tod, und es reizte ihn förmlich, diesen Kampf durchzuführen. Für diesmal siegte der Geist; nach drei Tagen, als alle Vorbereitungen zur Reise getroffen

Digitized by Google

waren, war das Fieber überwunden, ohne irgend eine Medizin. Calo mochte aber selbst zweifelhaft sein über die Richtigkeit seines Prinzips, denn er sagte: 'Ich habe Ihnen in diesen Tagen ein Beispiel gegeben, wie man es nicht machen muß, aber es gibt Lagen, in welchen man nicht anders kann, und ich glaubte so handeln zu müssen.'

Die Reise nach Neapel ward aufgegeben, aber um Wiederholung des Fiebers zu vermeiden, sofort nach Florenz aufgebrochen.

Ein dreiwöchentlicher Aufenthalt daselbst ward ganz in gleicher Weise wie in Rom benutzt, dann die Rückreise angetreten über Mailand, Comer-See, München, Nürnberg usw.

In Dresden nahmen die drei Reisegefährten Abschied voneinander; die Schüler mit dem innigsten Dankgefühl für ihren Lehrer unter Tränen.

Überblickt man das Resultat dieser Reise für Calo, so kann man dasselbe kein besonders befriedigendes nennen; die Mitnahme der beiden Schüler hatte das enge Ineinanderleben vereitelt; die Aufsicht über die ihm Anvertrauten hatte ihn wesentlich gehindert, seine für sich mit der Reise verknüpften Absichten durchzuführen, und die mit den Schülern erreichten Resultate konnten ihn ebenfalls nicht befriedigen; das Bewußtsein der treuesten Pflichterfüllung seinerseits, das Gefühl, in seinen Schülern den Sinn für alles Wahre, Gute und Schöne geweckt und gestärkt und ihre Liebe und Verehrung auf alle Zeit gewonnen zu haben, mußte für ihn der Lohn dieser Reise sein.

Calo ging Mitte Oktober nach Putbus zurück, wohin auch Pogge ihm folgte. — Hier trat Calo in dieselbe Tätigkeit mit derselben Aufopferung und Kraft wie früher, bis ihn ein ehrenvoller Ruf nach Stettin ans Gymnasium brachte.

Noch in späten Jahren pflegte er mit großer Anerkennung und Anhänglichkeit von Putbus und seiner dortigen Wirksamkeit zu sprechen.

So weit der Bericht von Pogges Hand. Die Differenzen, in die Calo damals mit seinem vorgesetzten Direktor über den Zusammenhang zwischen den Lehrzielen und dem Erziehungszweck des Pädagogiums geraten war, läßt Pogge wohl aus Pietätsgründen unerwähnt. Calos Berufung nach Stettin wurde dadurch erleichtert, daß bei der dortigen Behörde das Dezernat in der Hand eines gerechten und wohlwollenden Mannes lag, der Calos Persönlichkeit zu schätzen wußte und mit seinem Lehrer und Freunde Ludwig Giesebrecht nahe verwandt war. Daß Calo manchen Widerspruch fand und oft mißverstanden wurde, habe ich in den 'Erinnerungen' (Photinissa, S. 130. 152) hervorgehoben. Als Zugeständnis an A. Heintzes Auffassung und zugleich als schönes Beispiel, in welchem Maße Pietät und Wahrhaftigkeit vereinbar sind, sei es mir gestattet, aus einem Privatbriefe vom Jahre 1897 das Urteil eines hervorragenden Pädagogen, der ebenfalls seit 1847 das Marienstiftsgymnasium besucht hatte, anzuführen:

> Die Eindrücke der Schülerjahre haften und beherrschen uns noch zu einer Zeit, in der es uns nicht lieb ist. Sobald ich objektiv über jene Männer reflektiere, zolle ich ihnen meine größte Hochachtung und Verehrung; sobald ich aber Gefühle und Empfindungen, die in der Schülerzeit mich oft wochenlang im Verkehr mit diesen Männern beherrschten, aus dem Innern heraufbeschwöre, dann komme ich zu keinem objektiven Bilde; ich habe nicht weit

Digitized by Google

genug von ihnen abgestanden, die Entfernung war nicht groß genug. Die Disziplin war von Sexta an entsetzlich; wie wurde Loewe von den kleinen Buben behandelt, was ertrug er und mußte er ertragen; wie ging es bei Giesebrecht zu, wie quälte uns Calo, wie ungleich war Schmidt, wie hilflos Graßmann! Und doch, ich verdanke diesen Männern mehr als allen späteren Lehrern und Führern. Als ich mit meinem Freunde, dem verstorbenen Prof. Dr. G., dem Sarge Calos folgte, hatten wir die schauernde Empfindung, einem Heiligen das letzte Geleit gegeben zu haben.

So die Äußerung eines der ältesten unter den noch lebenden Schulmännern aus jener Zeit, der als Baccalaureus des Jageteufelschen Collegs Calos Nachfolger war und damals (1872) in das Album der Anstalt zum ewigen Gedächtnis die Worte eingetragen hat, daß 'mit Calo ein Heiliger von der Welt geschieden sei'.

Digitized by Google

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Stoll-Lamer, Die Sagen des klassischen Altertums. Erster Band VIII und 246 S., 42 Abbildungen und 4 Tafeln; zweiter Band VIII und 313 S., 87 Abbildungen und 2 Tafeln. Leipzig, B. G. Teubner 1907.

Die Stollschen Sagen, von denen 1884 die fünfte Auflage erschienen war, hat Oberlehrer Dr. Hans Lamer-Leipzig einer gründlichen Umarbeitung unterzogen. In Format und Druck ist nunmehr das Werk Keck-Busses Deutschen Heldensagen angepaßt worden. Die Bilder, bei deren Auswahl sich der Bearbeiter des Beirates von Professor Studnitzka-Leipzig zu erfreuen hatte, sind, wie in den früheren Auflagen, sämtlich von antiken Bildwerken hergenommen, neue aber mit allen Mitteln neuer Technik angefertigt worden. Empfehlenswert erscheint es mir, daß in der nächsten Auflage wenigstens eine Vase farbig dargestellt wird. Eine große Anzahl von Sagen der älteren Auflage, in denen Götter als Hauptpersonen auftreten, ist aufgespart worden für den Band 'Götter des klassischen Altertums', der auch demnächst in Umarbeitung erscheinen wird. Einige entlegene Sagen sind ganz weggefallen, andere haben Kürzungen erfahren. Die antikisierende Färbung des Stils hat L. mit Absicht beibehalten, soweit das dem Zeitgeschmack angemessen erscheint. Einige Latinismen sind freilich noch stehen geblieben, so I 1 'auf den anderen (Haufen) legte er die Knochen künstlich zusammen'. Auch mehrere unklare und unschöne Übersetzungen Stolls wird der Bearbeiter bei der nächsten Auflage noch zu tilgen haben. So steht I 234 Z. 4 'Psyche empfand das Glück einer göttlichen Vorsicht' = *sensit Psyche divinae providentiae beatitudinem* und I 241 vorl. Z.: 'Eine von der Dienerschaft mit Namen Umgang' = *Consuetudo*.

Diese kleinen Verbesserungsvorschläge für die nächste Auflage sollen das Zeichen dafür sein, daß ich dem Werke in seiner neuen Fassung schnelle und weite Verbreitung wünsche. Empfehlenswert erscheint es mir für die Obertertianer, Sekundaner und Primaner von Gymnasien zur Unterstützung der lateinischen und griechischen Lektüre, selbstverständlich nicht als ein Pflichtschulbuch, sondern als ein vom Lehrer gelegentlich gerühmtes Werk, das zu besitzen besonders erstrebenswert ist. Gern würde ich es als Fachprämie gegeben sehen für die beste griechische Prüfungsarbeit in Obersekunda, die doch als letzte Übersetzung in die fremde Sprache den besonderen Wert einer Abschlußleistung hat, und für die beste Gesamtleistung in den altsprachlichen Fächern beim Übergang nach Obersekunda, also zum Obergymnasium. Eine derartige Kennzeichnung des Wertes, der diesen Fächern im Gymnasium beizumessen ist, erscheint mir jetzt sehr wichtig. Auch außerhalb des altklassischen Unterrichts hat das Werk Bedeutung. Es ist geeignet als Nachschlage- und Nachlesebuch, wo es sich um das Verständnis deutscher und französischer Kunstwerke handelt. So ist es also auch eine geeignete Gabe für diejenigen jungen Leute, die ihr Bildungsweg nicht durch das humanistische Gymnasium führt.

Wilhelm Becher.

DAS AMTSGEHEIMNIS IN DER SCHULE

Unter dieser Überschrift veröffentlichen die 'Mitteilungen des Vereins deutscher Mittelschullehrer mit dem Sitze in Teplitz-Schönau, des Vereins Deutsche Mittelschule in Mähren mit dem Sitze in Brünn und

Digitized by Google

des Vereins Deutsche Mittelschule in Graz', eine Zeitschrift, die auch für uns im Reiche gar mancherlei Anregendes und Nützliches bringt, einen Artikel, der uns mit einem nicht uninteressanten Rechtsfalle bekannt macht:

'Die Linzer Tagespost vom 9. Januar berichtet folgenden Fall: Der Vater eines Schulknaben hatte beim Bezirksgericht gegen einen Oberlehrer eine Ehrenbeleidigungsklage erhoben, weil dieser in der Lehrerkonferenz seinen Sohn beleidigt hatte. Als Zeugen wurden vernommen ein Lehrer und eine Lehrerin, die dem Lehrkörper angehören und in ihrer amtlichen Eigenschaft der Konferenz beigewohnt hatten. Gegen das schuldigsprechende Urteil des Bezirksgerichts erhob der Oberlehrer die Berufung. Er wurde freigesprochen. Das Berufungsgericht nahm an, die Lehrerkonferenz sei eine durchaus geheime Amtshandlung; die bei der Konferenz getanen Äußerungen seien daher vom Standpunkt des Amtsgeheimnisses zu beurteilen. — Auf Einschreiten der Generalprokuratur hat der oberste Gerichtshof zu Recht erkannt, daß durch diesen Freispruch das Gesetz verletzt wurde. In der Begründung wird unter anderem gesagt: Es kann gar nicht zweifelhaft sein, daß die Tatsache, worüber die beiden Lehrpersonen vernommen wurden, keinen Gegenstand des Amtsgeheimnisses bildet. Es sind dies nur solche Angelegenheiten, die geheim zu halten der Staat ein besonderes Interesse hat, dem gegenüber selbst das Interesse an einer geordneten Strafrechtspflege zurücktritt. Nicht alles was im Zuge einer Amtshandlung vorkommt, ist Amtsgeheimnis, sondern nur dasjenige, was disziplinäre oder organische Vorschriften des Amtes einem außerhalb des Amtes Stehenden mitzuteilen verbieten oder dessen Bekanntwerden nach außen hin doch zumindestens ein staatliches Interesse gefährden würde.'

Ein eigentümlicher Fall, der auch bei uns alle Beachtung verdient. Daß ein Lehrer wegen einer Äußerung, die er in der Lehrerkonferenz getan hat, gerichtlich belangt und bestraft wird, dürfte nicht allzu häufig vorkommen. Entscheidend war für die Richter die Deutung des Begriffs 'Amtsgeheimnis'. Ob unsere Richter sich in einem gleichen Falle der Deutung des Berufungsgerichts oder der des obersten Gerichtshofes anschließen würden, ob nicht auch noch andere Momente für das Urteil maßgebend wären, bleibe dahingestellt. Wichtiger ist die doppelte Lehre, die sich aus dem Vorgange ergibt. Zum ersten: auch in den Konferenzen, auch im Lehrerzimmer empfiehlt es sich, die Worte vorsichtig abzuwägen. Urteile über einen Schüler, die in objektiv beleidigende Form gefaßt sind, können unter Umständen zu einer Anklage oder wenigstens zu peinlichen Auseinandersetzungen führen. Ist es doch sogar vorgekommen, daß ein junger Lehrer, der einen bei Benutzung unerlaubter Hilfsmittel ertappten Schüler 'wegen Betrugs' bestraft hatte, von dessen rechtsgelehrtem Vater sehr energisch ob dieser Beleidigung zur Rede gesetzt wurde; er hat seitdem wohlweislich das verpönte Wort Betrug mit dem juristisch unanfechtbaren Ausdrucke 'Täuschung, Täuschungsversuch' vertauscht. Und ein Zweites: der oben berichtete Vorgang zeigt wieder einmal, wie es doch leider manche Lehrer nicht lassen können, 'aus der Schule zu plaudern'. Bei den Syssitien in Sparta pflegte der Älteste den Eintretenden zuzurufen, indem er auf die Türen wies: *διὰ τούτων ἔξω λόγος οὐκ ἐκπορεύεται.* Das wäre eine geeignete Inschrift für jedes Konferenzzimmer; das müßte jeder Lehrer sich zum unverbrüchlichen Gesetz machen, ob auch die teilnehmende und verschwiegene Gattin daheim schmollt, daß sie so gar nichts erfährt, was Interessantes in der Schule passiert. B. G.

Digitized by Google

DIE EXPERIMENTAL-PÄDAGOGISCHE FORSCHUNG IN DEUTSCHLAND

Von Hermann Schwarz

I. EINLEITUNG

Im deutschen Schulwesen gärt es gegenwärtig stark, jedes Hand ist gegen jeden. Das ist noch nicht lange so. Bis vor kurzem gab es in Deutschland nur zwei herrschende pädagogische Richtungen. Im Bereiche des gymnasialen Schulwesens waren stets die humanistischen Traditionen lebendig geblieben. Auf den Volksschulen bekannte man sich zur Psychologie Herbarts und erteilte nach seinen Anweisungen den Unterricht. Nach den berühmten Erlassen des deutschen Kaisers (1900) hat der Dornröschen-Schlummer auf dem Gebiete des Schulwesens aufgehört. Neuer Fluß, lebendige Bewegung ist in alle Schulfragen gekommen. Manche didaktische Anschauung, die vorher nur in bescheidenen und verlorenen Ecken gehungert hatte, wagt sich jetzt kräftig hervor.

Sehr lebendig sind die realistischen Tendenzen geworden. Sie beseelen die Partei der sogenannten 'Reformer', die das humanistische Gymnasium am liebsten gleich ganz abschaffen möchten, ja gelegentlich den Wert der Schulerziehung überhaupt in Frage stellen. Gurlitts Buch 'Der Deutsche und seine Schule' gibt ein gutes Bild von den Zielen und Motiven der Reformer.

Nicht nur der alte Kampf zwischen humanistischen und realistischen Ideen ist wieder entbrannt. Ganz neue pädagogische Richtungen sind hervorgetreten und haben in die Schulbewegung neue Probleme und Gesichtspunkte hineingeworfen, die sowohl das höhere wie das niedere Schulwesen vor die Tribüne der Kritik fordern. Einerseits hat sich die Richtung der Sozialpädagogik aufgetan, die die Ziele der Schule in stärkere Berührung mit dem Pulsschlage und den Aufgaben des sozialen Lebens bringen will. Die Vorkämpfer dieser Richtung sind der Universitätsprofessor Natorp und der Schulmann Bergemann. Anderseits fordert Berthold Otto in seinem 'Lehrgang der Zukunftsschule' eine völlig neue Methode des Unterrichts. Sie soll auf dem natürlichen Interesse der Schüler und dem Fragendürfen derselben beruhen, während die bisherige Methode den Schülern nur einen Lern- und Antwortszwang auferlegt.

Es ist nicht zu verwundern, daß die Vielgestaltigkeit dieser Richtungen und Meinungen heute in Deutschland alle Fragen des Schulwesens in Fluß gebracht hat. Man streitet sich ebenso lebhaft über das Schulziel, wie über den

Digitized by Google

Lehrplan, wie über das Unterrichtsverfahren. Hierbei ist ein Wirrwarr von Meinungen entstanden, von dem das Sprichwort gilt 'Viele Köpfe, viele Sinne'.

In diesen Streit hat nun auch mit der Bildung eines neuen Wissenszweiges die Universitätswissenschaft einzugreifen begonnen. Sie hat mit der Experimentalpädagogik ein Werkzeug pädagogischer Untersuchung und pädagogischer Kritik geschaffen, das von allergrößter Bedeutung zu werden verspricht. Gegenüber allem Zwiespalte der Gesichtspunkte, der im Lager der Schulmänner die Parteileidenschaften so heftig entfacht hat, werden hier objektive Maßstäbe aufgestellt, die sicher orientieren. Hier gelten keine blinden Gewohnheitsmeinungen, kein vorschnelles Aburteilen, sondern allein das Recht des Experiments und der Statistik. Hier entscheidet nicht nur der subjektive Eindruck des Lehrers, der hier so und dort anders ist, sondern das nüchterne Ergebnis wissenschaftlicher Beobachtung.

Jene Wissenschaft der experimentalen Pädagogik ist aus der experimentalen Psychologie hervorgesprossen. Dem Leser dürfte nicht unbekannt sein, was man unter 'experimentaler Psychologie' versteht. Sie stellt den jüngsten Zweig der psychologischen Forschung dar, den Gustav Theodor Fechner schuf, indem er die psychophysischen Maßmethoden schuf. Es handelte sich anfangs nur um Empfindungsmessungen. Wilhelm Wundt, Georg Elias Müller und andere Gelehrte sind allmählich dazu fortgeschritten, die experimental messende und statistisch zählende Methode auch auf die übrigen Vorgänge des Bewußtseins zu übertragen. Die immer mehr herangereifte Wissenschaft der experimentalen Psychologie hat im Laufe der Zeit viele schöne Resultate gewonnen. Aber sie arbeitete im stillen, man wußte in den pädagogischen Kreisen wenig davon; wurde sie doch ausschließlich in den Universitätslaboratorien gepflegt.

Vielleicht darf man auch sagen, daß die deutsche Lehrerschaft es ein wenig versäumt hatte, sich mit diesem letzten Fortschritte der Psychologie vertraut zu machen. Zwar das psychologische Interesse als solches hat ihr seit ungefähr drei Vierteljahrhunderten niemals gemangelt. Ob sich der unterrichtende Lehrer mit Comenius und Pestalozzi zum Prinzip der Anschauung bekennt, ob er die Zillerschen Formalstufen handhabt, um bei seinen Schülern kräftige Lern- und Aneignungsprozesse hervorzurufen, ob er durch entwickelnde Fragen den Verstand der Zöglinge in Tätigkeit setzen will, immer sieht er sich auf Psychologie angewiesen: Psychologie der Anschauung des Lernens und geistigen Aneignens, des Verstehens und Begreifens. Aus diesem Grunde haben sich die deutschen Lehrer je länger um so mehr angelegen sein lassen, sich um die gangbare wissenschaftliche Psychologie zu kümmern.

Dagegen hat sich die letztere, ich meine die frühere Psychologie, viel weniger um sie gekümmert. Man erörterte damals auf den Universitäten die Einteilung der Bewußtseinsvorgänge, die Assoziations- und Apperzeptionserscheinungen, die Frage nach der Entstehung der Raumvorstellung, nach der Freiheit des Willens usw. Aber man erörterte keine schulpsychologischen Fragen im einzelnen. Die Lehrer mußten sich das, was sie für ihre Zwecke brauchten

Digitized by Google

oder zu brauchen glaubten, mühselig aus den abstrakten und gelehrten Forschungen heraus suchen, einer oder der andere brachte die aufgelesenen und angelesenen Kenntnisse in eine allgemein verständliche Form. Das wurde dann unter seinen Berufsgenossen zur geläufigen, abgegriffenen Münze und bestritt den psychologischen Hausbedarf des Unterrichts.

In solcher Weise sind unter den deutschen Volks- und Mittelschullehrern am meisten die einseitigen Gedanken und die starre Terminologie der Herbartschen Psychologie verbreitet worden. Da sich nämlich Herbarts Didaktik rasch den Lehrbetrieb der Volksschule erobert hatte, meinte man auch, in Herbarts Psychologie die zugehörige psychologische Ergänzung zu besitzen. Der Kundige freilich weiß, daß Herbart zu seiner scharfsinnigen pädagogischen Methodik eher trotz seiner Psychologie als mit ihr gekommen war. — Seitdem hat die einmal eingeschlagene Richtung des Schwörens auf Herbart mit der zähen Kraft der Beharrung und Tradition weiter gewuchert. Die pädagogische Psychologie der Elementarschulen ist auf diesem Punkte stehen geblieben und gleichsam erstarrt, obwohl sich inzwischen der Anblick der wissenschaftlichen Psychologie völlig geändert hat.

Jener psychologische Stillstand in den Kreisen der Elementarlehrer darf nicht befremden. Hatte man sich doch einmal daran gewöhnt, die methodischen Anweisungen des Volksschulunterrichts auf die Begriffe der Herbartschen Psychologie gestützt zu sehen. Ein gewisser bequemer Hausgebrauch mit diesen Begriffen hatte sich eingebürgert. So sorgte dafür, daß es so lange beim alten blieb, schon die allgemeine menschliche Schwäche, für die es immer schwerer ist, umzulernen, die Gegenden, in denen man sich schon angesiedelt hat, wieder zu verlassen, als eine Wanderung zu beginnen und neu zu lernen. Quieta non movere! Es kam hinzu, daß die wissenschaftliche Psychologie, die inzwischen rüstig fortgeschritten war, noch immer in ihre abstrakten Untersuchungen vertieft blieb. Die pädagogischen Probleme standen ihrem Gesichtskreise nach wie vor fern. Von dieser Seite geschah also immer noch nichts, um dadurch, daß man auf die Fragen der Pädagogik von dem weiteren und freieren Gesichtspunkte der Universität aus einging, die Lehrer zum Umdenken und Umlernen erst einmal gründlich anzuregen.

Die höheren Lehrer sind dem Maschenwerke der Herbartschen Psychologie zu ihrem Glücke entgangen. Teils lag das daran, daß sich der höhere Unterricht der pädagogischen Methodik Herbarts viel weniger fügt als der elementare, so daß gerade jener Anreiz zur Beschäftigung mit Herbarts Psychologie fortfiel, der seinerzeit bei den Volksschullehrern so suggestiv gewirkt hatte. Teils aber hat überhaupt die psychologische Bewegung die Scharen der höheren Lehrer viel später ergriffen. In dem Geiste ihrer speziellen Wissenschaften ausgebildet[1]), in ihn eingelebt und gleichsam festgelegt, waren sie ursprünglich der psychologischen Vertiefung viel weniger geneigt gewesen. Ja, man kann

[1]) Die Elementarlehrer erhalten auf den Lehrerseminarien enzyklopädische, die Gymnasiallehrer auf den Universitäten Fachbildung.

Digitized by Google

sagen, daß eine Periode der psychologischen Überzeugungslosigkeit noch nicht allzuweit hinter ihnen liegt.

Als endlich auch in ihren Kreisen das psychologische Interesse erwachte, bezog es naturgemäß die Mittel, sich zu befriedigen, aus der Universitätspsychologie damaliger Zeit, d. h. einer solchen, die über Herbart längst hinaus war. Die wissenschaftliche Psychologie hatte Herbarts mathematisierende Voraussetzungen über die Natur der Vorstellungen, das Spiel ihrer Bewegungen und den Bestand anderer psychischer Vorgänge aus ihnen inzwischen völlig über Bord geworfen. Es war damals die Zeit der introspektiven Psychologie, d. h. derjenigen Psychologie, die von der Selbstwahrnehmung ausgeht und die hierbei vorgefundenen Bewußtseinsprozesse genau beschreibt und zergliedert.

Die Beschäftigung mit introspektiver Psychologie hat das pädagogische Wissen bereichert und vertieft. An Lotzes psychologischen Vorlesungsdiktaten und Brentanos 'Psychologie vom empirischen Standpunkt aus' besaßen die Lehrer vortreffliche Führer. Lotzes Diktate haben mehr in Deutschland, Brentanos Werk hat mehr in Österreich angeregt und befruchtet. Zumal die höheren Lehrerkreise Österreichs sind von der introspektiven Richtung der Psychologie stark beeinflußt worden. Bei den Gymnasiallehrern Deutschlands ging es zuerst langsamer, die psychologische Strömung schlug hier viel geringere Wellen. Aber seit der Einführung der Gymnasialseminare werden auch die deutschen jungen Oberlehrer gut psychologisch geschult.

Der introspektiven Psychologie ist eigen, daß sie sich in eine große Mannigfaltigkeit wissenschaftlicher Richtungen auseinanderlegt. So reiche sachliche Anregungen gerade diese Vielgestaltigkeit für Gelehrte mit sich bringt, den Schulmännern muß sie die Arbeit erschweren, sich praktisch-didaktisch miteinander zu verständigen. Statt der festen, aber starren psychologischen Traditionen der Volksschullehrer zeigt sich daher hier, in den Kreisen der höheren Lehrer, oft ein unsicheres und lähmendes Schwanken in Bezug auf die psychologischen Fundamente. Dies Schwanken wird anhalten, so lange die Gymnasiallehrer für ihre psychologischen Bedürfnisse immer nur auf die Gesichtspunkte der introspektiven Psychologie zurückgreifen. Sie verlieren in der Vielheit und Gegensätzlichkeit der Meinungen, denen sie hier begegnen, nur zu leicht überhaupt die Orientierung.

Wir hatten schon hervorgehoben, daß inzwischen die Universitätspsychologie aus dem Stadium der introspektiven Methode in ein neues getreten ist. Sie ist zur experimentalen Methode fortgeschritten, hat das psychologische Experiment und die Statistik in ihren Dienst gestellt. Gewiß lassen sich die psychischen Vorgänge letzlich nur aus innerer Wahrnehmung charakterisieren. Aber das Experiment gestattet das Seelenleben viel schärfer in seinen Einzelheiten zu fixieren und zu zergliedern, und erst dadurch wird der Einblick in dasselbe genau und vollständig. Diese objektive Analyse gestattet auch den Psychologen ganz anders als vordem die bloß subjektive, zusammengreifend zu arbeiten. Früher stockte die Forschung fortwährend unter Vorfragen. Jetzt

Digitized by Google

gelingt es den Psychologen, nach einheitlichem Plane von Resultat zu Resultat aufzusteigen. Immer neue fruchtbare Entdeckungen folgen sich in den seelischen Gebieten, die der experimentalen Behandlung zugänglich sind.

Aus diesem intensiven wissenschaftlichen Betriebe hat sich, ich möchte sagen, ganz unversehens eine Hand den Schulmännern entgegengestreckt. Die Selbstgenügsamkeit, mit der einst die psychologischen Forscher bei ihren Spezialproblemen hängen geblieben waren, ist verschwunden. Die experimentale Methode selber hat den Antrieb gegeben, den Kreis ihrer Untersuchungen aus der theoretischen Luft der Universitätslaboratorien in die Gefilde des praktischen Lebens zu erstrecken. Jene Methode drängt, immer neue Gelegenheiten aufzusuchen und zu ergreifen, die experimentales und statistisches Studium des Bewußtseins erlauben, und so ist man auch auf das Schulkind gestoßen. Hier finden sich viele Bedingungen zu exakter Beobachtung auf das glücklichste vereinigt: die große Zahl der Versuchspersonen, die durchschnittliche Gleichmäßigkeit des psychophysischen Habitus, die Vergleichbarkeit der psychologischen Befunde mit den Beobachtungen der unterrichtenden Lehrer. Kurz, das Schulkind ist ein eigenes Objekt der psychologischen Forschung geworden. Und so beginnt diese, nein, ist auf dem besten Wege, die Unterlassungssünde gut zu machen, die die frühere Universitätspsychologie den Schulmännern gegenüber auf dem Gewissen hat. Was die Pädagogen längst bei der wissenschaftlichen Psychologie gesucht und bisher so wenig gefunden haben, das bietet sich ihnen nun aus der Hand jenes neuen Zweiges psychologischer Wissenschaft an: sichere objektive psychologische Tatsächlichkeit.

Die hier einschlägigen Untersuchungen haben mit den Ermüdungsmessungen bei Schulkindern begonnen. Die experimentalen Psychologen hatten sich zu solchen Messungen durch fremdes Beispiel anregen lassen, durch das der Ärzte. Es wurden die Ursachen, der Gang und die Wirkungen der geistigen Ermüdung (Ermüdung der Aufmerksamkeit) durch den Schulunterricht studiert. Von selbst ergaben sich aus den zum Teil beängstigenden Resultaten, die hierbei zutage traten, Folgerungen und Forderungen in Bezug auf das, was man den formalen Rahmen des Unterrichts nennen könnte. Die Fragen wurden angeschnitten, wie es mit Raum und Zeit des Schulunterrichts, seiner Stundenzahl, Stundenlänge, Stundenfolge und Stundenhygiene zu halten sei. Jene Ergebnisse der experimentalen Nachforschung hatten Maßstäbe an die Hand gegeben für das, was in einem vernünftigen Unterrichtsbetriebe hier geschehen müsse. Sehr genau fing man nun zu prüfen an, ob in dieser Beziehung alles so in Ordnung sei, wie es den hygienischen und geistesökonomischen Forderungen entsprach.

So sah sich der experimentale Psycholog hier auf einmal Hand in Hand mit den Ärzten manchen Einrichtungen des traditionellen Schulbetriebs kritisch gegenübergestellt. Die erste intensive Berührung der wissenschaftlichen Psychologie mit der pädagogischen Praxis war damit gegeben. Übrigens hat sich das deutsche Publikum, von jenen Ermüdungsmessungen her, allzu ausschließlich gewöhnt, die Notwendigkeit von Schulärzten zu betonen. Mindestens

Digitized by Google

ebenso zweckmäßig wäre es, daß man experimental gebildete Schulpsychologen anstellte. Ihre Aufgabe müßte es nicht nur sein, die psychophysische Energie der Schüler und deren Verbrauch zu kontrollieren, sondern auch eine ganze Reihe anderer psychologischer Untersuchungen mit den Schulkindern vorzunehmen, die pädagogisch nicht minder wichtig wären.

Denn die experimental-psychologische Erforschung des Schulkindes ist nicht bei den Ermüdungserscheinungen stehen geblieben. Die experimentalen Psychologen sind den Bedürfnissen der pädagogischen Psychologie in noch viel tieferer Weise entgegengekommen. Sie haben ihre Untersuchnngen auch auf die geistigen Eigentümlichkeiten des Schulkindes ausgedehnt, auf seine Lernweise, Suggestibilität, Intelligenz, Gedächtnisfähigkeit, Wahrnehmungstreue usw. Wie die Resultate der Ermüdungsmessungen den Blick auf die Unterrichts- und Stundenordnung lenkten und für diese kritische Maßstäbe und Warnungen an die Hand gaben, so bringt jene zweite Reihe experimentaler Ergebnisse kritisierende und reformierende (auf alle Fälle beachtenswerte) Gesichtspunkte an den Lehrplan heran. Um den Lehrplan rationell zu gestalten, wird man sich drei Fragen vorlegen:

a) Man muß erstens wissen, welche Bewußtseinsinhalte man bei den Kindern, die den ersten Unterricht empfangen sollen, voraussetzen darf?

b) Zweitens tut Klarheit darüber not, wie weit ihre geistige Leistungsfähigkeit reicht, was man derselben zumuten darf und was nicht?

c) Drittens gilt es zu überblicken, wie ihre geistige Leistungsfähigkeit mit den Jahren fortschreitet, damit im Anschlusse daran auch der Unterricht allmählich vertieft und auf größere Zusammenhänge angelegt werden kann.

In Rücksicht auf alle drei Fragen hat die experimentale Psychologie des Schulkindes reiches Material gebracht, das nach pädagogischer Sichtung und Verwertung geradezu schreit.

Der Lehrplan ist gleichsam das feste Knochengerüst des Unterrichts, wie anderseits Stundenzahl, Stundenzeit und Stundenfolge zu seinem äußeren Rahmen gehören. Der belebende Nerv des ganzen Betriebs ist aber, um im Bilde fortzufahren, die Lehrmethode. 'Wie soll ich unterrichten, darf ich so und so unterrichten?', das sind ja die Fragen, die jeden Lehrer in erster Linie angehen. Um dieselben zu beantworten, sah sich der Lehrer bisher nur auf die allgemeine oder lokale Schultradition oder seine eigene Praxis angewiesen, also auf Quellen, deren wissenschaftlicher Wert sehr anfechtbar ist. Es lag nahe, das statistisch-experimentale Verfahren der Psychologie nachahmend zu verwerten, um in den Fragen der Unterrichtsmethode nach objektiven Normen, statt, wie bisher, nach subjektiver Willkür und Instinkt zu entscheiden. Aus solchen Gesichtspunkten ist eine experimentale Didaktik, im engeren Sinne des Worts, hervorgegangen. Experimentale Didaktik ist diejenige Lehrkunst, die das Experiment und die Statistik als Werkzeuge der Methodenkritik benutzt. Das Experiment geht also hier unmittelbar auf das Lehrverfahren selber, statt dem Pädagogen, wie die vorher erwähnten psychologischen Untersuchungen, bloß Kenntnisse über die Schüler, oder Lehrsubjekte, in die Hand

Digitized by Google

zu liefern. Er soll seine Unterrichtsweise je nach den Ergebnissen der experimentalen und statistischen Prüfungen verwerfen oder beibehalten, gegebenenfalls korrigieren und modifizieren.

Wir haben soeben vernommen, daß die experimentale Psychologie die äußere Unterrichtsordnung, den Lehrplan und die Lehrmethode in den Bereich ihrer Prüfungen und Nachforschungen zieht. Da ist schwerlich zu erwarten, daß sie in Bezug auf die Fragen nach der Möglichkeit der Erziehung und dem Ziel des Unterrichts stumm bleiben wird. Sie hat in der Tat das erstere Problem unter einige neue Gesichtspunkte gestellt. Dagegen mag mancher zweifeln, ob Experiment und Statistik befugt sein dürfen, auch über das Ziel der Erziehung zu bestimmen? Genug, daß sie über die Mittel und Voraussetzungen der Erziehung und des Unterrichts Klarheit versprechen.

Jedoch liegt es auf der Hand, daß eine experimentale Beschäftigung mit den Fragen der Erziehung und des Unterrichts kaum denkbar ist, ohne daß bereits gewisse Überzeugungen in Bezug auf das pädagogische Endziel sozusagen mitschwingen, oder daß doch solche Überzeugungen im Verlauf der Untersuchungen und angesichts der Ergebnisse derselben allmählich hervortreten. Die experimentalen Pädagogen haben das gute Recht, ihre Überzeugungen zu äußern. Diese sind jedenfalls von beträchtlicherem Wert als viele Phrasen, die über das Ziel des Unterrichts noch immer viel zu leicht von Mund zu Mund, von Feder zu Feder gehen. Jede Diskussion, auch die Diskussion dieser letzten und schwierigsten pädagogischen Frage, kann nur gewinnen und sich vertiefen, wenn die ernsthaften Überzeugungen ernsthafter Männer in ihr zu Worte kommen und sachlich abgewogen werden.

Der Schreiber vorstehender Zeilen will in einer Reihe weiterer Artikel das Bild jener neuen pädagogischen Richtung genauer ausführen, als es in den obigen kurzen Andeutungen geschehen konnte. Er möchte mitteilen, was die experimentale Pädagogik in Bezug auf die Fragen des Unterrichts und der Erziehung leistet, und was sie nicht leistet. Auch was sie nicht leistet. Denn jenes Bild soll nicht die einseitigen Farben eines blinden Parteigängers tragen. Es ist auch nicht so sehr auf ein farbloses Referat über die genannte neue Bewegung, als vielmehr auf eine gründliche kritische Würdigung derselben abgesehen.

Digitized by Google

DER MODUSGEBRAUCH BEI ANTEQUAM UND PRIUSQUAM UND SEIN VERHÄLTNIS ZUM MODUSGEBRAUCH BEI CUM, DONEC UND DUM

Von Rudolf Methner

(Schluß)

c) Cäsar

Während bei Cicero beide Konstruktionen sich vorfinden, verbindet Cäsar priusquam (antequam mit Konj. kommt nur in innerlicher Abhängigkeit vor) nur mit dem Konjunktiv. Diese auffallende Erscheinung erklärt sich m. E. daraus, daß Cäsar objektiv berichtet, wie die Vorgänge sich nacheinander abspielen. Das Verhältnis der Vorzeitigkeit, das zwischen zwei von ihm genannten Vorgängen besteht, hebt er nicht hervor, weil es sich aus dem Zusammenhange von selbst ergibt. Anders ist es in den Reden, die er in seine Darstellung einflicht, hier kann es für die redende Person sehr wohl von Wichtigkeit sein, die Vorzeitigkeit einer Handlung gegenüber einer anderen hervorzuheben, aber diese Reden bringt Cäsar in der indirekten Form, wo der Indikativ dem Konjunktiv Platz machen muß; so würde z. B. Bell. Gall. I 43, 7 die oratio recta wohl so lauten: omni tempore totius Galliae principatum Aedui tenuerunt, prius etiam, quam nostram amicitiam appetierunt = sie nahmen diese Stellung schon vor B, nicht erst nach B ein.

Hierzu kommt, wie wir sehen werden, noch ein zweiter Grund.

Bell. Gall. VII 71, 1 Vercingetorix, priusquam munitiones ab Romanis perficiantur, consilium capit omnem ab se equitatum noctu dimittere. Von einer Absicht des Vercingetorix, durch diese Maßregel zu verhindern, daß die Belagerungswerke vollendet würden, kann keine Rede sein. Und die Werke wurden auch vollendet. Aber das Zeitverhältnis 'A geschah vor B, nicht nach B' hebt er nicht hervor, es ergibt sich aus dem Zusammenhang (nach B wäre A überhaupt unmöglich gewesen), er will einfach erzählen: Noch waren die Werke nicht vollendet, aber die Vollendung stand bevor, deshalb schickte er die Reiterei weg. III 10, 3 priusquam plures civitates conspirarent, partiendum sibi ac latius distribuendum exercitum putavit, auch hier sind beide Handlungen geschehen, denn in der Tat schlossen sich noch mehr Völkerschaften dem Aufstande an, z. B. die Aulerci und Eburovices (Kap. 17). Aber die Vorzeitigkeit von A will er auch hier nicht betonen, denn nach B hätte die Maßregel keinen Zweck gehabt oder wäre unausführbar gewesen. Er will einfach

Digitized by Google

erzählen: Es stand zu erwarten, daß sich noch mehr Völkerschaften anschließen würden, und deshalb traf er jene Maßregel.

Bell. Gall. I 19, 3 priusquam quicquam conaretur, Diviciacum ad se vocari iubet. Beide Handlungen geschahen: er entschloß sich, den Dumnorix zur Verantwortung zu ziehen und er zog ihn auch zur Verantwortung, doch vorher sprach er mit Diviciacus. Aber er will die Vorzeitigkeit nicht betonen, sondern er hält sich streng an den zeitlichen Verlauf der Dinge: Er merkte, was vorging; da berief er den Diviciacus. Er versetzt sich also in die Zeit, wo A geschah; B war damals noch nicht geschehen (quicquam!), sollte aber geschehen, und zwar nicht bloß in dem Sinne, daß Cäsar es schon beschlossen hatte, sondern weil es nach Lage der Dinge gar nicht anders zu erwarten war. Sonst liegt überall der Fall vor, daß B überhaupt nicht geschah: A geschah zu einer Zeit, wo B noch nicht geschehen war, wohl aber möglich war, oder, genauer ausgedrückt, nach Lage der Dinge als möglich anzusehen war. Im Bell. Gall. sind es folgende Stellen: II 12, 1 Caesar, priusquam se hostes ex terrore ac fuga reciperent, in fines Suessionum exercitum duxit et magno itinere confecto ad oppidum Noviodunum contendit, es war möglich oder Cäsar hielt es für möglich, daß sie sich von dem Schlage erholten, deshalb beschleunigte er seinen Marsch und verhinderte dadurch, daß sie sich erholten. Aber wohlgemerkt, dieser letzte Gedanke ergibt sich nicht aus dem Modus, sondern aus dem, was weiterhin erzählt wird. Deshalb darf man nicht, wie es einige Erklärer tun, sagen, der Konjunktiv des Imperfekts habe hier den Zweck, auszudrücken, daß B durch A verhindert wurde, denn derselbe Konjunktiv steht doch, wie wir gesehen haben, auch da, wo von einer solchen Verhinderung keine Rede sein kann. IV 4, 7 priusquam ea pars Menapiorum, quae citra Rhenum erat, certior fieret, flumen transierunt. Schon aus der Möglichkeit der Übersetzung 'sie überschritten den Fluß, ohne daß die Menapier es merkten' ergibt sich, daß von einem temporalen Gegensatz keine Rede ist. VI 30, 2 magno accidit casu, ut prius eius adventus ab omnibus videretur, quam fama ac nuntius afferretur. VII 82, 4 prius suos discessisse cognoverunt, quam munitionibus appropinquarent, hier kann aber auch innerliche Abhängigkeit von cognoverunt vorliegen. Das Bell. civ. bietet folgende Beispiele. I 41, 5 sic omne prius est perfectum, quam intellegeretur ab Afranio castra muniri; Afranius bemerkte wohl das castra munita esse, aber nicht das muniri. I 54, 4 hunc collem celeriter, prius quam ab adversariis sentiatur, communit (Praes. hist.). III 7, 3 prius visus est Caesar, quam de eius adventu fama omnino perferretur. III 101, 1 prius Cassius advolavit, quam Pomponius de eius adventu cognosceret. III 109, 5 quos ille priusquam audiret corripi iussit. Hier werden wir überall den Sinn richtig wiedergeben, wenn wir übersetzen 'bevor er wissen oder erfahren konnte', denn die schwerfällige Form des Potentialis 'hätte erfahren können' werden wir wohl besser vermeiden.

Und diesen Begriff des Könnens drückt nun auch Cäsar sehr häufig durch ein besonderes Verbum aus. Bell. Gall. III 26, 3 prius in hostium castris constiterunt, quam ab his, quid rei gereretur, cognosci posset. IV 14, 1 prius per-

Digitized by Google

venit, quam quid ageretur Germani sentire possent. VI 3, 2 priusquam profugere possent. VI 4, 1 priusquam effici posset. VII 9, 5 prius cogit, quam nuntiari posset. VII 36, 7 priusquam subsidio veniri posset. Bell. civ. II 14, 2 ut prius haec omnia consumerentur, quam quemadmodum accidisset animadverti posset. II 26, 4 priusquam legiones explicari possent. II 34, 6 priusquam telum abici posset aut nostri propius accederent. III 67, 4 priusquam sentire posset. Und das ist der zweite Grund, der das gänzliche Fehlen der indikativischen Wendung bei Cäsar erklärt: während Cicero, wie wir gesehen haben (S. 316 und 320), in solchem Falle meistens den Indikativ des Verbums posse setzt, ist Cäsar konsequenter und setzt überall auch das Verbum posse selbst in den Konjunktiv.

Der Konjunktiv des Plusquamperfekts findet sich nur an drei Stellen, aber in innerlicher Abhängigkeit: Bell. Gall. I 43, 7. II 32, 1. VII 56, 1.

d) Sallust

Dieser gebraucht priusquam (antequam scheint nur einmal vorzukommen) ungemein selten. Abgesehen von innerlicher Abhängigkeit (Cat. 32, 1. 44, 3) findet es sich nur an sieben Stellen.

Handlungen der Vergangenheit liegen vor: Jug. 59, 1 postero die, priusquam ad oppugnandum egrederetur, equitatum omnem agitare iubet, als die Bestürmung bevorstand. Cat. 13, 3 dormire (Inf. hist.) priusquam somni cupido esset, sie schliefen zu einer Zeit, wo noch kein Bedürfnis vorlag. Jug. 51, 10 Numidae priusquam ex castris subveniretur, sicuti iussi erant, in proxumos colles discedunt, wo B nicht zur Ausführung kam. Der Indikativ kommt nur zweimal vor, Jug. 97, 4 priusquam exercitus sarcinas colligere, denique antequam signum aut imperium ullum accipere quivit, equites Mauri nostros incurrunt, hier erklärt sich, obwohl B gar nicht zur Ausführung kam, der Indikativ dadurch, daß der Gedanke 'B geschah nicht, aber es war an sich möglich' durch ein besonderes Verbum quivit ausgedrückt (s. oben S. 316 und 320). Ganz regelmäßig, weil die Vorzeitigkeit betont wird, steht der Indikativ in der Rede des Licinius Macer § 8 tamen prius illi invidiam metuere, quam vos iniuriae pertaesum est, wo Jacobs erklärt: 'jene, die Sieger, haben eher aus Furcht etwas zur Abhilfe getan, als ihr, die Besiegten, aus Unwillen über die Schmach', während es doch umgekehrt hätte sein sollen.

Zukünftige Handlungen liegen vor Jug. 5, 3 priusquam rei initium expedio (andere Lesart expediam), pauca repetam. Beide Formen sind möglich. Cat. 1, 6 priusquam incipias, consulto opus est, hier steht der Konjunktiv schon wegen der Bedeutung 'man'.

e) Cornelius Nepos

Bei ihm findet sich, gerade wie bei Cäsar, nur prius quam, und ebenfalls nur mit dem Konjunktiv. Auch hier wird die Erklärung dieser Erscheinung dieselbe sein wie bei jenem.

A geschah, als B noch nicht geschehen war, aber bevorstand: III 2, 1 pugna

Digitized by Google

apud Salamina facta est priusquam poena liberaretur. VII 3, 2 priusquam classis exiret, accidit, ut una nocte omnes Hermae deicerentur. X 4, 4 puero, priusquam pubes esset, scorta adducebantur. XIV 5, 1 hic priusquam perveniret, quo erat profectus, in itinere convenit, qui Aspim ducebant. XIV 11, 5 Mithridates priusquam ad suos perveniret, in eundem locum revertitur. XXIII 8, 6 Hannibal priusquam his senatus daretur, navem ascendit. Ebd. 11, 1 priusquam signum pugnae daretur, Hannibal tabellarium mittit. XXV 22, 4 hoc priusquam ei accideret, Agrippam generum ad se accersi iussit. Daß B wirklich geschah, ist in dem vorangehenden Satze gesagt, jetzt heißt es: Als es noch nicht geschehen war.

Der andere Fall, daß B überhaupt nicht zur Ausführung kam (also A geschah, als B noch nicht geschehen war, aber geschehen konnte) liegt vor: XIV 11, 5 prius quam quisquam succurrere posset interfecit. XV 3, 6 priusquam acciperet pecuniam, adducebat eum qui quaerebat ad eos qui conferebant. Es handelt sich hier um ein regelmäßiges Geschehen: er tat dies, wenn er das Geld noch nicht empfangen hatte (aber an sich war dies möglich, und andere ließen es sich auch wirklich geben), oder: ohne es an sich zu nehmen, s. Untersuchungen S. 240. XVII 2, 2 ut prius in Asiam pervenerit, quam regii satrapae eum scirent profectum. Ebd. 3, 2 Phrygiam prius depopulatus est, quam Tissaphernes usquam se moveret. Das Präsens findet sich nur einmal in einer Einleitung: XV 1, 1 de hoc priusquam scribamus, haec praecipienda videntur lectoribus, wo auch der Indikativ stehen könnte.

In innerlicher Abhängigkeit findet sich der Konjunktiv des Imperfekts und Plusquamperfekts an sechs Stellen, dazu gehört auch XVIII 3, 6 atque tenuit hoc propositum (nämlich seine Soldaten in Unkenntnis zu lassen über Zweck und Ziel seines Marsches) et prius exercitum in aciem eduxit, quam milites sui scirent, cum quibus arma conferrent, s. Untersuchungen S. 239. Aber auch ohne innerliche Abhängigkeit würde der Konjunktiv stehen: A geschah zu einer Zeit, wo die Soldaten ihren Gegner noch nicht kannten.

f) Livius

Für Livius stehen mir die von Kühnast[1]) gesammelten Beispiele zur Verfügung, außerdem habe ich noch eine ganze Reihe anderer Beispiele berücksichtigt.

Der Indikativ des erzählenden Perfekts, den wir bei Cäsar gar nicht finden, kommt auch bei Livius selten vor. 9, 32, 6 prius sol meridie se inclinavit, quam telum hinc aut illinc emissum est, ganz deutlich ist hier die Absicht, den Zeitpunkt zu betonen, in welchem die Schlacht, deren Beginn am Morgen zu erwarten war, endlich ihren Anfang nahm = die Schlacht begann erst, als die Sonne sich geneigt hatte. Man sollte demgemäß erwarten non prius emissum est quam sol se inclinavit, aber Livius hat hier die positive Wendung vor-

[1]) Dieser führt aber auch manche Stellen an, wo durch priusquam nur zwei Begriffe miteinander in Berührung gesetzt werden, z. B. 41, 23, 11 quem belli prius quam regni heredem futurum sciebat.

Digitized by Google

gezogen, wie Cicero in dem oben S. 314 angeführten Beispiele (Brut. 13, 49), und diese positive Wendung hat den Zweck, die Vorzeitigkeit des A gegenüber B hervorzuheben, weil dadurch auch zugleich die Nachzeitigkeit von B zu A ausgedrückt wird. 24, 25, 10 rogatio accepta paene prius quam promulgata est; schon das paene zeigt, daß es sich hier um eine rhetorische Übertreibung handelt = simulatque accepta est, s. S. 315 und 319. 21, 31, 9 haud usquam impedita via, priusquam ad Druentiam flumen pervenit, der Weg war frei von Hindernissen nur, ehe er an die Durance kam, nicht mehr nachher, = bis er kam, s. die Beispiele aus Cicero S. 315 f. Das Imperfekt findet sich 38, 3, 8 principes gentis ad temptandam spem ultimam Romam miserunt, nihil, ne bellum haberent, priusquam paene in conspectu hostis erat, praemeditati. Auch hier gehört die Negation nicht zu prius, sondern zum Verbum praemeditati, und priusquam nähert sich der Bedeutung 'bis'.

Zahlreich sind die Stellen mit dem Konjunktiv des Imperfekts, darunter sehr häufig solche Wendungen, die das Bevorstehen eines Abganges, einer Abfahrt oder überhaupt einer Bewegung bezeichnen.[1]) Andere Wendungen liegen vor: 3, 58, 6 priusquam prodicta dies adesset = der Termin war noch nicht da, stand aber bevor. 2, 61, 8 antequam prodicta dies veniret. 3, 60, 9 priusquam totis viribus fulta constaret hostium acies. 4, 39, 9 priusquam Vulscos cognitus error reduceret, ob die zu erwartende Handlung B zur Ausführung kam oder nicht, ergibt sich aus der weiteren Erzählung nicht. 4, 61, 7 omni publico frumento, priusquam urbs caperetur, in arcem convecto. 7, 1, 9 M. Furius fuit princeps pace belloque, priusquam exulatum iret, clarior in exilio = als er noch nicht in die Verbannung gegangen war, dieses Schicksal stand ihm aber bevor, wie Livius jetzt, wo er von dem Tode des Camillus spricht, sehr wohl sagen kann. Der Indikativ iit wäre nur dann richtig, wenn Livius einen der auf S. 316 angeführten temporalen Gegensätze zum Ausdruck bringen wollte. Es kämen da nur folgende zwei Gegensätze in Betracht: Furius zeichnete sich schon vor seiner Verbannung aus, nicht erst nachher, wie man erwarten sollte, oder: Furius zeichnete sich schon vor der Verbannung aus, nicht nur nachher, wie man erwarten sollte. Beides wäre Unsinn. Was Livius sagen will, ist: Furius zeichnete sich aus, als er noch nicht verbannt war, und zeichnete sich noch mehr aus, als er verbannt war, s. die Bemerkung S. 319 zu De or. I 59, 251. Ganz ähnlich sind folgende drei Stellen: 22, 39, 6 C. Terentius Varro priusquam peteret consulatum, deinde in petendo consulatu (= cum peteret), nunc quoque consul, priusquam castra videat aut hostem, insanit = er geberdete sich wie toll, als seine Wahl noch nicht erfolgt war, aber bevorstand, und er geberdet sich jetzt wie toll, wo er den Feind noch nicht gesehen hat, aber demnächst sehen wird. Auch hier liegt keiner von jenen temporalen Gegensätzen vor, son-

[1]) Z. B. p. q. proficisceretur: 28, 11, 8; 32, 29, 1; 33, 26, 6; 37, 3, 1; 39, 46, 6; 42, 1, 6; 42, 1, 7. — p. q. digrederentur: 1, 26, 1; 41, 18, 7. — p. q. iret oder abiret: 3, 51, 9; 27, 8, 11; 42, 36, 8. — p. q. procederet: 34, 16, 10; 44, 5, 6. — p. q. egrederentur: 3, 57, 10. — p. q. educeret 21, 39, 10. — p. q. ab urbe moverent: 24, 44, 7; 8, 3, 3. — p. q. se reciperent: 21, 5, 16. — p. q. signa moverentur: 22, 38, 6. — antequam traiceret: 28, 2, 16.

Digitized by Google

dern Livius will nur sagen: Varro hat sich bisher wie toll geberdet und wird es auch weiterhin tun, vgl. die unmittelbar folgenden Worte et qui tantas iam nunc procellas proelia atque acies iactando inter togatos ciet, quid inter armatam iuventutem censes facturum, et ubi extemplo res verba sequitur? 26, 31, 7 et antequam obsiderem Syracusas temptavi pacem et posteaquam neque legatos violandi verecundia erat nec mihi ipsi responsum dabatur, vi atque armis Syracusas cepi = ich habe stets meine Pflicht getan, sowohl als die Belagerung noch nicht begonnen hatte, als auch nachdem sie begonnen hatte. 37, 54, 15 vos nec cupistis haec antequam haberetis nec nunc, cum orbis terrarum in dicione vestra sit, cupere potestis. Diese Stelle ist hier zu betrachten, weil die Negation nicht zu ante, sondern zum Verbum gehört, wie auch Anton bemerkt. Auch hier will der Redende sagen: ihr habt nicht danach gestrebt, weder, als ihr es noch nicht hattet, noch jetzt, wo ihr die Weltherrschaft besitzet. Der Indikativ würde besagen: ihr habt es nicht begehrt, ehe ihr es besaßet, sondern nachher!

Die zuletzt angeführten vier Beispiele zeigen, daß die Erklärung des Modusgebrauches, wie sie z. B. Zumpt gibt (§ 576) und nach ihm Weißenborn zu der zuletzt angeführten Stelle, nicht genügt. Diese sagen, der Indikativ stehe bei antequam, wenn eine bloße Zeitbestimmung gegeben werden solle. In jenen Beispielen liegt aber, wenn man nicht bloß das Satzgefüge mit antequam, sondern auch die nachfolgenden Sätze betrachtet, eine Art Zeitbestimmung vor wegen der Gegensätze: nec ante cupistis, nec nunc cupere potestis; primo temptavi, postea cepi. Also der Ausdruck 'Zeitbestimmung', auch wenn man den Begriff einschränkt, wie Weißenborn es tut ('es soll nicht eine bloße Zeitbestimmung gegeben werden'), ist irreführend, weil er zu allgemein ist; es muß heißen: der Indikativ steht, wenn A als vorzeitig zu B bezeichnet werden soll.

Der Begriff der bevorstehenden Handlung tritt ferner deutlich hervor: 26, 8, 1 id p. q. fieret, ita futurum compertum ex transfugis Flaccus senatui Romam cum scripsisset, varie animi hominum affecti sunt, es war noch nicht geschehen, aber es stand bevor (futurum compertum erat), ebenso 1, 14, 4 p. q. tantum roboris esset, quantum futurum apparebat, occupant bellum facere. 27, 19, 1 iam ante quam dimicaret, pecunia rapta, der Gedanke an den bevorstehenden Kampf hatte ihn dazu veranlaßt. 39, 36, 1 priusquam agerent quidquam, terror iniectus erat, es war noch nichts verhandelt worden, daher quidquam. 26, 41, 4 me vobis, priusquam provinciam viderem, obligavit fortuna. Diese Worte spricht Scipio nach seiner Ankunft in Spanien zu den Veteranen; von einem temporalen Gegensatz (nicht nach meiner Ankunft) kann keine Rede sein, denn es hat ja noch gar nichts geschehen können, was ihn nach seiner Ankunft zu Dank hätte verpflichten können. Er will bloß sagen: Ich war euch schon zu Dank verpflichtet, als ich noch nicht hier war, aber meine Ankunft schon in Aussicht stand.[1])

---

[1]) Andere Stellen sind 22, 8, 1; 26, 14, 5; 28, 3, 4; 31, 7, 1; 38, 23, 1; 41, 9, 4.

Digitized by Google

Ferner steht der Konjunktiv ganz regelmäßig, wie bei Cicero und namentlich bei Cäsar, wenn B zwar nicht zur Ausführung kam, aber den Umständen nach möglich war, z. B. 2, 31, 6 priusquam ad coniectum teli veniretur = bevor man zum Schusse kommen konnte. Der Begriff der Möglichkeit wird auch noch besonders ausgedrückt, z. B. 1, 25, 10 priusquam alter consequi posset.[1])

Handlungen der Gegenwart liegen vor 1, 17, 9 priusquam populus suffragium ineat, in incertum comitiorum eventum patres auctores fiunt. Hier könnte man meinen den Indikativ erwarten zu müssen: die Bestätigung erfolgt vor der Abstimmung, nicht, wie man erwarten sollte, nach ihr. Aber abgesehen von dem in den Untersuchungen § 113 angegebenen Grunde genügt schon der Hinweis auf die Worte in incertum comitiorum eventum, um darzutun, daß die Absicht des Schriftstellers nicht ist, die Reihenfolge von A und B zu betonen. Wollte er dies tun, so müßten jene Worte unbedingt fehlen. Er will einfach sagen: der Senat bestätigt einen Beschluß, der noch gar nicht gefaßt ist, sondern erst gefaßt werden soll. 3, 53, 7 prius paene quam ipsi liberi sitis, dominari iam in adversarios vultis = ihr selbst seid noch nicht frei (sondern sollt es erst werden); und dabei wollt ihr beinahe schon die Herren spielen. Hierher gehört auch der zweite Teil der schon S. 373 angeführten Stelle 22, 39, 6 priusquam castra videat. 32, 20, 6 qui ignorare possit dicendi nunc occasionem esse, priusquam quicquam decernamus = jetzt, wo wir noch nichts beschlossen haben. 39, 15[1], 1 carmen quod praefari, priusquam populum alloquantur, magistratus solent = wenn sie im Begriff sind das Volk anzureden.

Bei zukünftigen Handlungen steht auch bei Livius bald der Indikativ bald der Konjunktiv. 2, 40, 5 sine, priusquam complexum accipio, sciam ad hostem an ad filium venerim. 22, 49, 10 urbem muniant ac, priusquam hostis advenit, firment. 22, 50, 8 antequam opprimit lux, erumpamus. 25, 6, 6 sine, quaeso, priusquam de condicione nostra queror, noxam cuius arguimur nos purgare.

Der Konjunktiv steht 9, 2, 8 antequam venias ad eum locum, intrandae primae angustiae sunt. 9, 9, 1 dedetis et istos sacrosanctos ... sed, si me audiatis, priusquam dedantur, hic in comitio virgis caesos. 23, 3, 6 prius cooptabitis, quam de noxio supplicium sumatur. 26, 13, 17 quibus vestrum ante fato cedere, quam haec tot tam acerba videant, in animo est, in den Worten in animo est liegt ein futurischer Begriff. Auch nähert sich hier ante quam dem Sinne von potius quam. 28, 41, 9 nobis prius decedat timor quam ultro aliis inferatur. 45, 12, 5 priusquam hoc circulo excedas, redde responsum.

[1]) Andere Stellen sind 1, 14, 11; 3, 18, 9; 3, 47, 4; 4, 27, 11; 7, 26, 9 = 22, 15, 8; 29, 6, 11; 29, 22, 9; 23, 28, 4 antequam; 29, 28, 6; 35, 29, 3; 35, 35, 19; mit hinzugefügtem posse: 1, 37, 2; 6, 32, 11; 41, 19, 9. Alle diejenigen von Kühnast u. a. zitierten Stellen, in denen innerliche Abhängigkeit vorliegt, habe ich nicht berücksichtigt, ebensowenig solche, wo der Sinn hypothetisch ist, z. B. 2, 1, 5 quid futurum fuit, si illa plebs agitari coepta esset, priusquam ... caritas ipsius soli animos eorum consociasset.

Digitized by Google

g) Tacitus

Bei diesem Schriftsteller kommt ebenso wie bei Cäsar, und vielleicht aus denselben Gründen, nur der Konjunktiv vor, und zwar mit wenig Ausnahmen nur antequam. Priusquam dagegen findet sich fast nur zur Verbindung zweier Begriffe, z. B. Ann. XIV 31, 21 amoenitati prius quam usui consulitur.'

Innerliche Abhängigkeit kann vorliegen Hist. III 15 aggredi statuit, antequam ducibus auctoritas rediret. I 33 festinandum videbatur, antequam cresceret coniuratio. I 67 Caecina belli avidus proximam quamque culpam, antequam paeniteret, ultum ibat = id egit ut ulcisceretur.

Sonst liegt die Sache überall so, daß B als noch nicht geschehen bezeichnet werden soll, z. B. Ann. II 73, 13 corpus antequam cremaretur nudatum. Daß das Entkleiden dem Verbrennen vorausging, ist ganz selbstverständlich; was Tacitus erzählen will, ist: als die Leiche verbrannt werden sollte, wurde sie entkleidet. Ebenso IV 67 Capreae insula prospectabat pulcherrimum sinum, antequam Vesuvius mons ardescens faciem loci verteret = die Aussicht auf den Golf, die sie bot, war sehr schön, da der Vesuv noch nicht jene Verwüstungen angerichtet hatte. Hist. III 70 luce prima Sabinus, antequam in vicem hostilia coeptarent, Cornelium ad Vitellium misit und Ann. IV 46 antequam arma inciperent, misere legatos = vor dem Beginn der Feindseligkeiten, d. h. als die Feindseligkeiten noch nicht begonnen hatten. Außerdem Ann. XV 15. Hist. II 6 und II 96. Die Handlung B kam nicht zur Ausführung z. B. Hist. I 74 praetoriani remissi sunt, antequam legionibus miscerentur. I 7 Capitonem legati legionum interfecerant, antequam iuberentur. IV 66 Labeo antequam circumveniretur profugit. [IV 79 scheint mir innerlich abhängig zu sein von invocantium, dagegen Dial. 27 antequam offenderet hält Gerber in seinem Lexikon m. E. mit Unrecht für innerlich abhängig.]

Stellen mit zukünftigen Handlungen kommen nur zwei vor. Hist. I 4 antequam componam, repetendum videtur und Dial. 5, 1 antequam me iudicem Aper recuset, faciam quod iudices solent.

Wir haben also gesehen, daß die Fälle, in denen zukünftige Handlungen vorliegen, von den anderen Fällen streng zu scheiden sind. Dort verzichtet die Sprache auf die äußerliche Unterscheidung der beiden möglichen Auffassungen des zwischen A und B bestehenden Zeitverhältnisses: es steht ohne Rücksicht auf diesen inneren Unterschied bald der Indikativ, bald der Konjunktiv des Präsens, bisweilen auch das zweite Futurum. Wo dagegen Handlungen der Gegenwart oder der Vergangenheit vorliegen, steht der Konjunktiv (Präsens und Imperfekt, seltener[1]) Perfekt und Plusquamperfekt) nur dann, wenn der

[1]) Es genügt hier, wo der Redende sich die Handlung B als bevorstehend oder als möglich vorstellt, diejenige Tempusform, die die Handlung schlechthin bezeichnet (s. meine Abhandlung 'Geltungsbereich und Wesen der lateinischen consecutio temporum' Neue Jahrbücher 1906, II 77 ff.). Das Perfekt und Plusquamperfekt findet sich nur an einigen

Digitized by Google

Redende sagen will, daß A geschah, als B noch nicht geschehen, sondern erst bevorstand oder möglich war; im letzteren Falle, d. h. wenn B nur möglich war, wird bei Cicero und z. T. auch bei Sallust der Begriff der Möglichkeit auch durch eine indikativische Form des Hilfsverbums posse oder quire ausgedrückt.

Nunmehr fragt es sich, welchen Zweck denn der Redende damit verfolgt, daß er sagt, daß B noch nicht geschehen war oder geschehen ist. Und da werden wir nicht umhin können, die konjunktivischen Sätze mit ante und prius quam den konjunktivischen Sätzen mit cum gleichzustellen. Daß sie zusammengehören, ist schon mehrfach erkannt worden.[1]) Ich habe dies in den Untersuchungen S. 236 durch die Formel ausgedrückt: priusquam classis exiret = cum classis exitura esset. Richtiger aber ist die Gleichung = cum nondum exiisset, weil sie auch für die Fälle gilt, wo B nicht zur Ausführung kam, sondern nur möglich war, z. B. prius quam quisquam suspicaretur = cum nemo suspicatus esset.

Welches ist also der Zweck, den die konjunktivischen Sätze mit cum verfolgen?

Sie geben die näheren oder begleitenden Umstände an. Über den Begriff des näheren oder begleitenden Umstandes habe ich mich in den 'Untersuchungen' ausführlich geäußert und gegen mißverständliche Auffassungen meiner Ausführungen mich gewendet in der Monatschrift für höhere Schulen 1902, S. 683 ff. An dieser Stelle glaube ich nachgewiesen zu haben, daß der Begriff der näheren Umstände sich nicht deckt mit dem Begriff 'Verhältnisse', 'Lage', 'Situation'.

Zunächst muß wohl festgestellt werden, was ein Umstand ist. Eine jede Handlung und ein jeder Zustand ist ein Umstand, insofern er in irgendwelche Beziehung gesetzt wird zu einer anderen Handlung oder einem anderen Zustande. So sind z. B. für einen Untersuchungsrichter alle Tatsachen, mögen sie an sich noch so geringfügig sein, Umstände, insofern sie von ihm in Beziehung gebracht werden zu dem Verbrechen, dessen Urheber entdeckt werden soll. Caes. Bell. Gall. I 25, 3 Gallis magno ad pugnam erat detrimento, quod (pila) neque evellere neque sinistra impedita satis commode pugnare poterant, hier ist die in dem Satze mit quod enthaltene Tatsache ein Umstand (der Umstand daß), insofern sie in Beziehung gesetzt wird zu der an sich schon bedrängten Lage der Helvetier (milites facile hostium phalangem perfregerunt). V 6, 2 accedebat huc, quod in concilio Aeduorum Dumnorix dixerat sibi a

---

wenigen Stellen des Cicero. Es liegt dann wohl eine unbewußte Vermischung mit einem cum-Satze vor: priusquam natus esset = cum nondum natus esset, wie ja auch wir statt 'bevor sie sich erholen konnten' sagen können: 'bevor sie sich hatten erholen können'.

[1]) Auch Kühner, Lat. Gramm. S 906 sagt: 'Der Unterschied zwischen dem Indikativ und dem Konjunktiv ist derselbe wie nach quom (ubi und postquam).' Landgraf sagt, daß der Coni. imperf. und plusquamperf. bei antequam der Konstruktion des cum historicum 'entspricht', Ziemer-Gillhausen, daß in diesem Falle eine 'Ausgleichung' mit dem Gebrauche von cum historicum vorliegt.

Digitized by Google

Caesare regnum deferri, der Inhalt des Satzes mit quod wird in Beziehung gesetzt zu der mit huc gemeinten Tatsache.

Wodurch unterscheidet sich nun von einem einfachen Umstande ein sogenannter näherer oder begleitender Umstand? Dieser (B) steht mit einer anderen Handlung (A) nicht nur in einer irgendwie gearteten Beziehung, sondern er begleitet sie; das kann doch nur heißen: die Vorstellung von B begleitet die Vorstellung von A, die Vorstellung B verbindet sich in unserer Seele mit der Vorstellung A, oder mit der Vorstellung A entsteht gleichzeitig (cum grano salis!) die Vorstellung B. Dieselbe Bedeutung scheint der Ausdruck 'näherer Umstand' zu haben: die Vorstellung B liegt der Vorstellung A nahe. Wir sprechen ja auch von naheliegenden Gedanken. Caes. Bell. Gall. I 22, 1 prima luce, cum summus mons a Labieno teneretur, ipse ab hostium castris non longius mille et quingentis passibus abesset, neque, ut postea ex captivis comperit, aut ipsius adventus aut Labieni cognitus esset, Considius equo admisso ad eum accurrit cet. Die im Satze mit cum enthaltenen Tatsachen waren damals, als Cäsar (der General) die Meldung des Considius erhielt, ihm noch gar nicht bekannt, er erfuhr sie erst später. Aber jetzt, wo Cäsar (der Schriftsteller) die damaligen Vorgänge erzählt, verbindet sich in ihm mit der Erinnerung an die Meldung des Considius und seine (Cäsars) daraufhin getroffenen Dispositionen die Vorstellung der in dem Satze mit cum enthaltenen Tatsachen. Und warum erwähnt er diese Tatsachen, obwohl sie dem General Cäsar damals nicht bekannt waren und keinen Einfluß auf seine Entschließungen ausüben konnten? Weil ihre Erwähnung geeignet ist, uns ein anschauliches Bild von der eigentümlichen Lage zu geben, in der sich Cäsar damals befand: er erhielt die Meldung, daß der Berg von den Feinden besetzt war, und dabei war er von Labienus besetzt. Die Wendung 'und dabei' drückt das Wesen des begleitenden oder näheren Umstandes deutlich aus. Daß der Zweck des Satzes nur der ist, die Anschaulichkeit zu erhöhen, nicht das Verständnis des Vorganges zu ermöglichen, ergibt sich daraus, daß man den Satz mit cum weglassen kann, ohne daß das Verständnis des Vorganges dadurch irgendwie beeinträchtigt wird. V 58, 1 cum maiore in dies contemptione Indutiomarus ad castra accederet, nocte una intromissis equitibus omnium finitimarum civitatum tanta diligentia omnes suos custodiis intra castra continuit, ut nulla ratione ea res enuntiari aut ad Treveros perferri posset. Auch hier könnte der Satz mit cum sehr wohl fehlen, denn kurz vorher (57, 3) und bald nachher (58, 2) wird uns dasselbe mitgeteilt. Der Zweck ist eben nur der, uns ein anschauliches Bild von der Situation zu geben (aber wohlgemerkt, der Satz mit cum enthält nicht die Situation, denn sonst könnte er ja nicht fehlen, sondern ist nur geeignet, die Situation zu veranschaulichen). Diese Situation war: Labienus hatte schon alles zum Überfall vorbereitet, und dabei hatte Indutiomarus noch keine Ahnung, daß Labienus inzwischen Verstärkung an Reiterei erhalten hatte; sondern er ritt nach wie vor in übermütiger Verachtung der Römer vor ihr Lager. Auch I 7, 1 Caesari cum id nuntiatum esset eos per provinciam nostram iter facere conari, maturat ab urbe proficisci könnte es

Digitized by Google

sehr wohl einfach heißen: Caesar maturat proficisci. Wenn Cäsar (der Schriftsteller) trotzdem diesen Satz einfügt, so geschieht es deshalb, weil er sich bei der eiligen Abreise Cäsars (des Generals) unwillkürlich zugleich vorstellt, was ihn dazu veranlaßte. Und I 26, 2 nam hoc toto proelio aversum hostem nemo videre potuit schiebt er den Satz cum ab hora septima ad vesperum pugnatum sit nur deshalb ein, weil so die Bedeutung der im Hauptsatze festgestellten Tatsache noch klarer wird. Von den oben angeführten Beispielen aus Cicero will ich hier nur eins betrachten: Tusc. IV 22, 49 hi collocuti inter se, priusquam manus consererent, leniter et quiete nihil ne in ipsa quidem pugna iracunde rabioseve fecerunt. Er hebt hier als bemerkenswert und ungewöhnlich hervor, daß Hektor und Ajax, die Feinde, leniter et quiete miteinander sprachen. Und in der Tat ist dies ebenso ungewöhnlich, wie der Verlauf des Zweikampfes selber, den man ja auch mit einer studentischen Mensur verglichen hat. Das Ungewöhnliche der Unterredung wird nun dadurch noch anschaulicher gemacht, daß er hinzusetzt: priusquam manus consererent = sie waren im Begriff miteinander zu kämpfen und doch sprachen sie in aller Ruhe und ohne Heftigkeit miteinander. Hier zeigt sich das Wesen des begleitenden oder näheren Umstandes deutlich in der Wendung 'und doch'.

Daß das Wesen der konjunktivischen cum-Sätze in dem Zugleichvorstellen beruht, zeigt u. a. besonders das von mir in den 'Untersuchungen' S. 223 behandelte Beispiel Bell. Gall. IV 12, 1 nostrorum equitum erat quinque milium numerus, cum (hostes) non amplius octingentos equites haberent[1]), und vor allem der Umstand, daß sich das konjunktivische cum auch da findet, wo nicht, was meistens der Fall ist, ein objektiver zeitlicher Zusammenhang zwischen Haupthandlung und näheren Umständen besteht, sondern die zwei Handlungen, die das redende Subjekt sich gleichzeitig vorstellt, an sich verschiedenen Zeitsphären angehören, wo also der Zusammenhang rein subjektiver Art ist, z. B. Lig. Cic. 12, 35 equidem cum omnibus tuis negotiis interessem, memoria teneo, qualis Ligarius fuerit. Ad Att. IV 16, 1 in intimis est meis, cum antea notus non fuisset. Noch mehr Beispiele gibt Wetzel im Gymnasium 1884, Sp. 756 f.[2])

---

[1]) Noch deutlicher ist Cic. Verr. IV 64, 142 cum hic mos esset, refertur ad senatum de laudatione Verris. Hier liegt weder kausaler noch konzessiver noch adversativer Sinn vor, auch die Übersetzung 'als diese Sitte bestand, wurde verhandelt', wäre nicht richtig, denn sie besteht ja noch in dem Augenblicke, wo Cicero spricht. Dieser will sagen: Ihr müßt euch, wenn ihr euch die damalige Verhandlung vorstellt, zugleich jene Sitte vorstellen, dann erst werdet ihr den Vorgang in seiner vollen Bedeutung erkennen.

[2]) Beim indikativischen cum, das eben nur die objektive Gleichzeitigkeit bezeichnet, können A und B nicht verschiedenen Zeitsphären angehören. Die Fälle, die Em. Hoffmann anführt, sind nur scheinbare Ausnahmen. Überall, wo sich Präsens und Perfekt gegenüberstehen, ist entweder 1. das Präsens als historisches Tempus aufzufassen, oder 2. das Perfekt als präsentisches oder feststellendes Perfekt, oder 3. das Perfekt des Nebensatzes bezeichnet eine als vollendet nur gedachte Handlung, wie in den sogenannten Iterativsätzen, z. B. Cic. Deiot. 6, 18 cum est factum, negari potest. Und wo einem Präsens im Nebensatze ein Futurum im Hauptsatze gegenübersteht, erklärt sich die Sache auf andere Weise: Rosc.

Digitized by Google

Mit dieser Erklärung befinde ich mich, wie ich jetzt sehe, z. T. wenigstens in Übereinstimmung mit dem alten Zumpt, der in seiner Lateinischen Grammatik (8. Ausgabe, § 577) sagt: 'quum, wenn es eine Gedankenverbindung, eine Kombination, ausdrückt, hat den Konjunktiv bei sich'. Allerdings beschränkt er unrichtigerweise diese Erklärung auf das sogenannte cum causale und concessivum, während er für das cum historicum eine andere Erklärung zu geben sich bemüht und dabei den vagen Begriff des 'inneren Zusammenhanges' anwendet. Daß man mit dem 'inneren Zusammenhange' keine ausreichende Erklärung zu geben vermag, wird durch zahlreiche Beispiele bewiesen, in denen es durchaus unmöglich ist, einen inneren Zusammenhang zwischen A und B zu konstruieren.

Während also das konjunktivische cum die Handlung B als gleichzeitig mit A vorgestellt bezeichnet und den Zweck hat, einen näheren Umstand zu A anzugeben, bezeichnet das indikativische cum die Handlung B als objektiv gleichzeitig mit A und hat den Zweck, die Zeit von A zu bestimmen.

Interessant ist in dieser Beziehung die Zusammenstellung, die Em. Hoffmann von solchen Beispielen gibt, in denen dasselbe Verbum in Verbindung mit cum bald im Indikativ, bald im Konjunktiv steht. De or. II 10, 41 Crassus heri, cum vos non adessetis, posuit breviter in artis distributione idem, quod Graeci posuerunt; die Zeitbestimmung ist schon in heri enthalten, der Satz mit cum gibt einen näheren Umstand an = in eurer Abwesenheit. Fam. I 1, 1 res agitur per eosdem creditores, per quos, cum tu aderas, agebatur; hier werden ganz deutlich zwei verschiedene Zeitpunkte einander gegenübergestellt: jetzt und damals, als du anwesend warst. De or. I 57, 244 ipse Mucius quid in illa causa, cum contra te diceret, attulit? Welche causa der Redende meint, ist, wie das illa zeigt, dem Angeredeten bekannt, der Zusatz cum diceret ist also eigentlich überflüssig und dient nur zur Verdeutlichung. Ebd. I 55, 234 quod ius civile tam vehementer amplexus es, video quid egeris; tum, cum dicebas, videbam. Wenn die Stelle nicht verderbt ist, so ist der Sinn: ich sehe es jetzt, ja ich sah es schon vorher, als du sprachst. Also deutliche Zeitbestimmung. Tusc. II 15, 35 aliud est laborare, aliud dolere. Cum varices secabantur C. Mario, dolebat; cum aestu magno ducebat agmen, laborabat, deutliche Gegenüberstellung zweier verschiedener Zeitpunkte, dagegen § 53 heißt es von demselben Vorgang C. Marius, cum secaretur, ut supra dixi, vetuit se alligari, nec quisquam ante Marium solutus dicitur esse sectus; hier gibt der Nebensatz einen näheren Umstand an: obwohl er geschnitten

---

Am. 40, 116 ad cuius fidem confugiet, cum per eius fidem laeditur; der Satz enthält einen allgemeinen Gedanken: Wohin soll man denn seine Zuflucht nehmen, wenn das geschieht. Verr. V 69, 177 iudicium futurum est eo tempore, cum populus Romanus aliud genus requirit; hier ist futurum est kein reines Futur, der Sinn ist: Jetzt soll das Urteil erfolgen, wo das Volk verlangt. Flacc. 17, 40 cum is dicit, dubitabitis = da wollt ihr euch noch länger bedenken. Leg. III 10, 24 haben Baiter und Halm creentur. Und in den zahlreichen Fällen, wo A ein Präsens, B ein Futurum hat, läßt sich leicht nachweisen, daß das Verb des Hauptsatzes futurischen Sinn hat.

Digitized by Google

wurde, ließ er sich nicht binden. Pro Scauro § 48 pontificis maximi, qui, cum illud templum arderet, in medios se iniecit ignes et eripuit flamma Palladium illud; mit der Erinnerung an die Tat des Pontifex verbindet sich ganz unwillkürlich die Vorstellung des brennenden Tempels; dagegen reine Zeitbestimmung liegt vor Pis. 11, 26 an tum eras consul, cum in Palatio mea domus ardebat? De or. I 24, 112 equidem cum peterem magistratum, solebam in prensando dimittere a me Scaevolam, cum ita ei dicerem me velle esse ineptum. Daß der hier erzählte Vorgang bei Gelegenheit der Bewerbung geschah, geht schon aus den Worten in prensando hervor; wenn der Redende noch den Satz cum peterem hinzufügt, so geschieht dies nur zur Erhöhung der Deutlichkeit, dagegen Leg. agr. II 36, 100 quemadmodum, cum petebam nulli me vobis auctores generis mei commendarunt, sic, si quid deliquero, nullae sunt imagines, quae me a vobis deprecentur werden zwei verschiedene Zeitpunkte einander gegenübergestellt, einer der Vergangenheit und einer der Zukunft.

Denselben Zweck nun, nämlich die Anschaulichkeit zu erhöhen, haben auch die konjunktivischen Sätze mit ante- und priusquam. Auch sie können fehlen. ohne daß das Verständnis des Zusammenhanges darunter leidet. So konnte Liv. XXX 35, 4 der Satz priusquam pugna excederet ohne weiteres fehlen, Ebenso Nep. VII 3, 2 id cum appararetur (priusquam classis exiret), accidit, ut Hermae deicerentur. Cic. Phil. XIV 10, 27 o solem beatissimum, qui (antequam se abderet) fugientem vidit Antonium. Verr. II 6, 17 qui simulatque ei provincia obvenit, statim Romae et ad urbem (antequam proficisceretur) quaerere ipse secum coepit. Caes. Bell. Gall. III 10, 3 cum intellegeret omnes fere Gallos ad bellum mobiliter celeriterque excitari, omnes autem homines natura libertati studere (priusquam plures civitates conspirarent), partiendum sibi ac latius distribuendum exercitum putavit.

Nur die Anschaulichkeit soll erhöht werden: so hat nicht die Sonne, sondern die scheidende Sonne den Antonius fliehen sehen. Und wenn Nepos erzählt, daß jener Frevel geschah, als die Flotte noch nicht ausgelaufen war, so erwähnt er diesen Umstand, weil durch ihn erst die Bedeutung, die man jenem Frevel beilegte, in helles Licht gesetzt wird: man frevelte an den Göttern, und dabei sollte die Flotte, denselben Göttern vertrauend, nach Sizilien fahren. Und von der Raubgier des Verres bekommen wir eine viel deutlichere Anschauung, wenn wir hören, daß er über die beste Methode, sich in Sizilien zu bereichern, nachdachte und dabei noch gar nicht dort war, sondern erst im Begriff war dorthin zu gehen. Ebenso könnte der Nebensatz fehlen Cic. De or. I 59, 251 me auctore nemo dicendi studiosus Graecorum more tragoedorum voci serviet, qui et annos complures sedentes declamitant et cotidie (antequam pronuntient) vocem cubantes sensim excitant. Sall. Iug. 59, 1 postero die (priusquam ad oppugnandum egrederetur) equitatum omnem pro castris agitare iubet. Auch Liv. I 26, 1 priusquam inde digrederentur, roganti Mettio imperat Tullus könnte der Satz fehlen, wenn nicht die am Schlusse des vorhergehenden Kapitels stehende topographische Notiz den Zusammenhang unterbrochen hätte.

Digitized by Google

In den Fällen, wo die Handlung B überhaupt nicht zur Ausführung kam, tritt dieser Zweck, die Anschaulichkeit zu erhöhen, ganz besonders klar hervor. Caes. Bell. civ. I 41, 5 sic omne prius est perfectum, quam intellegeretur ab Afranio castra muniri; wozu anders erzählt Cäsar, daß Afranius von den Befestigungsarbeiten nichts merkte, als deshalb, um uns einen Begriff zu geben von der Schnelligkeit, mit der die Arbeiten vor sich gingen = tam celeriter est perfectum, ut non intellegeretur, die Arbeiten wurden beendet, ohne daß Afranius merkte, daß gearbeitet wurde. Die Art und Weise, wie etwas geschah, ist eben auch ein näherer Umstand; mit der Vorstellung, daß es geschah, verbindet sich die Vorstellung, wie es geschah. Und zwar liegt in der deutschen Wendung mit 'ohne daß' dieselbe negative Art des Ausdrucks vor wie in priusquam (= als B noch nicht geschehen war).

So stellt sich ein konjunktivischer Satz mit priusquam als das negative Gegenstück dar zu einem konjunktivischen Satze mit cum. Ganz deutlich zeigt sich dies, wenn in demselben Satzgefüge beide Konstruktionen sich finden, z. B. Cic. Div. I 26, 55 qui (ludi maximi) antequam fierent cumque iam populus consedisset, servus per circum ductus est = als die Spiele noch nicht begonnen, das Publikum aber schon Platz genommen hatte, und Nep. VII 3, 2 id (bellum) cum appararetur, priusquam classis exiret, accidit = als man zur Heerfahrt rüstete, die Flotte aber noch nicht ausgelaufen war.

Auch darin zeigt sich die Ähnlichkeit mit den cum-Sätzen, daß die konjunktivischen Sätze mit priusquam bisweilen zugleich erklärende oder einräumende Bedeutung haben, z. B. Tac. Ann. IV 67 Capreae insula prospectabat pulcherrimum sinum, antequam Vesuvius mons ardescens faciem loci verteret = die Aussicht war ungemein schön, da der Vesuvausbruch die Gegend noch nicht verwüstet hatte. Liv. III 53, 7 prius paene, quam ipsi liberi sitis, dominari iam in adversarios vultis = obwohl ihr selbst noch nicht frei seid, wollt ihr schon die Herren spielen.

II. Negiertes antequam und priusquam

Daß der Modusgebrauch bei negiertem ante- und priusquam besonders zu behandeln ist, ergibt sich aus der Verschiedenheit der Bedeutung. Trotzdem diese Verschiedenheit auf der Hand liegt, da doch ein non antequam gerade das Gegenteil von einem einfachen antequam bedeutet, wird, soweit ich dies nachprüfen kann, in keiner Schulgrammatik dieser Bedeutungsunterschied irgendwie hervorgehoben. Sonst macht nur Draeger (S. 621) die Bemerkung, daß negiertes antequam einem tum demum cum entspreche, aber diese Bemerkung bezieht sich merkwürdigerweise nur auf die fünf von ihm angeführten Beispiele mit Imperfekt.

Daß dieser Unterschied der Bedeutung so wenig beachtet und berücksichtigt wird, ist um so befremdlicher, als man schon längst auf manche Besonderheiten im Gebrauch der Tempora und Modi bei negiertem antequam hingewiesen hat, s. Anton S. 16 ff. Dieser selbst hebt außerdem auch die Verschiedenheit der Bedeutung hervor, doch muß ich bekennen, daß ich seine

Digitized by Google

Erklärung ('was bei positivem antequam geschehen kann, das muß geschehen bei negativem' S. 16) nicht verstehe.

Ich selbst habe in den 'Untersuchungen' § 126 non antequam als gleichbedeutend mit donec hingestellt und, wie ich glaube, durch die beigegebenen Beispiele nachgewiesen, daß dies wenigstens vielfach der Fall ist, z. B. Cic. Verr. IV 40, 87 neque tamen finis huic iniuriae fiebat, donec populus . . . senatum clamore coegit, ut isti simulacrum illud Mercurii polliceretur, wo es ohne die geringste Änderung des Sinnes auch heißen könnte: neque ante finis fiebat quam populus coegit. Und wenn wir übersetzen 'sie hörten nicht eher zu fliehen auf, als bis sie an den Fluß kamen', so ist damit bewiesen, daß wenigstens eine Verwandtschaft der Bedeutung vorliegt.

Doch gleichviel, mag man es einem tum demum oder einem donec oder auch einem dum gleichstellen, immer handelt es sich — nicht um die Feststellung der Vorzeitigkeit von A zu B, denn die Vorzeitigkeit wird ja eben geleugnet — sondern um die Bestimmung eines Zeitpunktes: A geschah nicht eher als in dem Augenblicke, wo B geschah, so z. B. Cic. De or. II 47, 195 non prius sum conatus misericordiam aliis commovere quam misericordia ipse sum captus = non prius quam tum, cum captus sum, vgl. Hom. Il. 16, 62 *ἦ τοι ἔφην γε οὐ πρὶν μηνιθμὸν καταπαυσέμεν, ἀλλ' ὁπότ' ἂν δὴ νῆας ἐμὰς ἀφίκηται ἀυτή τε πτόλεμός τε.* Es wird also der Zeitpunkt angegeben, wo A geschah, oder — an der Homerstelle — geschehen wird. Aber wie schon das deutsche 'als bis' zeigt, wird zugleich die Zeitdauer von A angegeben. So haben die eben angeführten Worte Ciceros zugleich den Sinn: ich unterließ das commovere solange, bis ich selbst von Mitleid ergriffen wurde. Dies zeigt sich besonders in solchen Fällen, wo der Hauptsatz die Wendung enthält wie 'sie hörten nicht eher auf zu fliehen', oder 'der Krieg nahm nicht eher ein Ende' u. ä., wo der Sinn ist: sie flohen solange bis, der Krieg dauerte so lange bis.

Und weil nun non antequam auch einem dum (so lange bis) entspricht, so kann es nicht bloß, wie man erwarten sollte, mit dem beim cum temporale notwendigen Indikativ, sondern auch mit dem bei dum (bei Tacitus auch donec) möglichen Konjunktiv verbunden werden.

a) Der Indikativ bei non ante- oder priusquam

Selbstverständlich berücksichtige ich hier wie beim Konjunktiv nur solche Stellen, wo die Negation nicht zum Verbum, sondern eben zu ante oder prius gehört.

Aus Plautus und Terenz werden bei Holtze zitiert: Bacch. 921 non dato prius quam convenero = tum demum, cum convenero. Merc. 496 non possum prius quam tu ad me redieris. Poen. 1267 nolo istuc prius quam te mihi desponderit. Phorm. V 9, 56 neque promitto quicquam neque respondeo prius quam gnatum videro.[1]) Der Konjunktiv steht, weil innerliche Abhängig-

[1]) Außerdem finden sich noch folgende Stellen: Merc. 863 non concedam prius quam investigavero. Mil. 214 numquam hodie quiescet prius quam id quod petit perfecerit.

Digitized by Google

keit vorliegt: Epid. 70 quia patrem prius convenire non volt neque se conspicari, quam id argentum dinumeraverit. Bacch. 174 venero te ne Nicobulum me sinas prius convenire quam sodalem viderim. Truc. 901 manus vetat prius quam penes se habeat quicquam credere = sie sagt, man soll nicht eher glauben als bis.

Bei Cicero findet sich negiertes ante- und priusquam mit historischem Perfekt in den Reden und philosophischen Schriften: Verr. III 24, 60 scitote biduum retentum neque ante dimissum, quam ad conditiones eius depectus est. Mur. 16, 34 ut non ante, quam vita illum expulit, bellum confectum iudicarit. Phil. V 6, 15 nec ante turpes iudices quaesiti quam honestis iudicibus nocentium salus desperata est. Feststellendes Perfektum findet sich Leg. II 22, 57 nec tamen eorum ante sepulchrum est, quam iusta facta et porcus caesus est (Madvig liest sit, warum?). Tusc. V 36, 104 nos eos honores nescimus, antequam poenitere coepit, contemnere = non ante scimus quam. Fin. IV 24, 65 nec ille respirat antequam emersit. Auch das Futurum I kommt vor Parad. § 45 numquam eris dives ante, quam reficietur (andere Lesart reficiatur), außerdem in den Briefen: Att. XIII 48, 1 non veniam ante quam necesse erit. Das Futurum II kommt häufiger vor.[1]) Das Plusquamperfekt steht De dom. 30, 78 non prius hanc civitatem amittebant, quam erant recepti (Schilderung eines Brauches).

Der Konjunktiv in innerlicher Abhängigkeit findet sich nur Fin. V 2, 4 scis me venisse neque ante devertisse, quam viderim[2]), außerdem wohl auch Att. I 18, 7 cogimur (man zwingt uns) reliquis de rebus nihil decernere ante, quam publicanis responsum sit. Durch den hypothetischen Gedanken der Stelle erklärt sich der Konjunktiv Verr. III 58, 133 si tibi aliquis dixisset, commoveri te oportuit, evocare Apronium nec illum ante tibi satisfacere, quam tu omnium existimationi satis fecisses. Außerdem in den Briefen Att. XV 27, 1 non ego tam illum exspectare debui quam ille aut non ire ante, quam me vidisset, aut citius reverti.

Cäsar bietet folgende Stellen.

Bell. Gall. I 53, 1 nec prius fugere destiterunt, quam pervenerunt. VII 25, 4 nec prius ille est relictus locus, quam finis est pugnandi factus. VII 47, 4 neque finem prius sequendi fecerunt, quam muro oppidi appropinquarunt. Der Konjunktiv der innerlichen Abhängigkeit steht Bell. Gall. V 58, 4 neu quis

---

Pers. 219 numquam hodie scibis prius quam ego ex te audivero. Epid. 304 ne abitas prius quam ad te venero. Zufällig sind dies lauter Stellen, in denen der Hauptsatz ein Futurum enthält oder futurischen Sinn hat. Nur ein Beispiel mit vergangener Handlung ist mir begegnet Trin. 976 prius tu non eras quam anni feci mentionem = erst in diesem Augenblicke warst du es. Wie sehr es hier auf die genaue Bestimmung des Zeitpunktes ankommt, zeigen die Verse 975 und 980.

[1]) De sen. 6, 18, Fin. II 35, 119, Leg. I 1, 3, Caec. 28, 81, Phil. VII 3, 8, Flacc. 21, 51. Außerhalb der Reden und philosophischen Schriften: De or. III 36, 145. Fam. X 20, 2 und noch an anderen Stellen der Briefe.

[2]) Außerdem Att. VIII 11 D 7; De or. II 47, 195.

Digitized by Google

quem prius vulneret, quam illum interfectum viderit, und VII 36, 1 de obsessione non prius agendum constituit quam rem frumentariam expedisset.

An der Stelle Bell. Gall. VI 37, 1 nec prius sunt visi obiectis ab ea parte silvis, quam castris appropinquarent haben sich die Herausgeber und andere, z. B. Anton S. 31 ff. vergeblich bemüht, den Konjunktiv durch eine Absicht der Handelnden zu erklären, s. 'Untersuchungen' S. 271 und Wetzel, Selbständiger und bezogener Gebrauch der Tempora S. 66 Anm. 1; aber ebensowenig stichhaltig ist die Erklärung, die Wetzel selber gibt, indem er sagt: 'Der Konjunktiv appropinquarent steht deshalb, weil appropinquarunt ausdrücken würde: erst nachdem sie sich genähert hatten, wurden sie gesehen; es soll aber heißen: erst als sie sich näherten.' Denn erstens, wie kann er behaupten, daß appropinquarunt nicht heißen kann: als sie sich näherten? Zweitens, wie kann er meinen, daß die actio imperfecta im Gegensatz zur actio perfecta durch den Modus ausgedrückt wird? Meiner Ansicht nach ist gar kein Zweifel, daß appropinquarunt zu lesen ist, denn aus dem Zusatze usque eo ut, qui sub vallo tenderent mercatores, recipiendi sui facultatem non haberent geht hervor, daß Cäsar hier die Schnelligkeit und Plötzlichkeit bezeichnen will, mit der die Germanen herankamen, und diesen Zweck erreicht er, indem er sagt: Sie wurden erst in dem Augenblicke erblickt, als sie sich dem Lager näherten. Der Konjunktiv appropinquarent wäre nur dann zu erklären, wenn man beweisen könnte, daß visi sunt, wie Anton meint, bedeuten kann: sie wollten nicht gesehen werden.

Bei Sallust kommt der Indikativ nur an zwei Stellen vor: Cat. 51, 34 neque prius finis iugulandi fuit quam Sulla omnis suos divitiis explevit. Jug. 35, 8 Jugurtha non prius omisit contra verum niti, quam animum advortit supra gratiam atque pecuniam suam invidiam facti esse. Der Konjunktiv findet sich hier nur in innerlicher Abhängigkeit: Jug. 4, 6 neque prius sedari, quam adaequaverit und ebd. 44, 3 statuit non prius bellum attingere quam coegisset.

Bei Cornelius Nepos finden sich vier Stellen mit nec prius quam und Indikativ des historischen Perfekts, und zwar alle in der Vita des Epaminondas: 2, 2. 8, 5. 9, 1. 9, 2.

Aus Livius werden bei Kühnast folgende Stellen angeführt. Der Sinn 'A nahm nicht eher ein Ende als bis' liegt vor. 5, 51, 6 bellum non ante cepit finem, quam aqua emissa est. 4, 6, 3 nec ante finis contentionum fuit, quam concessere. 27, 14, 12 nec ante finis sequendi est factus, quam compulsi sunt. 41, 2, 10 nec ante finitum est proelium, quam interfecti sunt.[1])

Das Imperfekt steht 7, 34, 2 nec prius, quam recipi tuto signa non poterant, vidit. 23, 48, 1 nec ante violavit agrum, quam herbae pabulum praebere poterant. 23, 30, 4 nec ante, quam vires deerant, expugnati sunt. 26, 46, 5 ut nemo ante sentiret captam urbem, quam utrimque ancipitem hostem habe-

[1]) Andere Stellen mit historischem Perfekt sind: 1, 11, 5. 2, 59, 2. 3, 21, 1. 6, 29, 3. 7, 34, 7. 8, 13, 8. 9, 32, 8. 26, 46, 5. 27, 6, 17. 27, 27, 4. 30, 12, 8. 33, 1, 6. 33, 7, 12. 34, 12, 8. 39, 10, 9. 44. 37, 3. Auch in Abhängigkeit von einem Acc. c. inf. bleibt der Indikativ stehen: 5, 46, 11. 10, 26, 11. Weitere Stellen mit Perfekt gibt Weißenborn zu 23, 30, 4.

Digitized by Google

bant. Irgend welchen Anstoß zu nehmen an dem Imperfekt hat keinen Sinn. Der Schriftsteller will eben nicht sagen: 'A geschah erst in dem Augenblicke, wo die Handlung B geschah', sondern 'wo der Zustand B da war'.

Das zweite Futur findet sich 9, 8, 7 exercitum scribere placet nec prius ingredi hostium fines, quam omnia iusta perfecta erunt. 44, 39, 9 neque priusquam debellavero absistam. Weißenborn zu 23, 30, 4 führt noch an 5, 4, 10 si non ante abscedimus quam imposuerimus. 22, 3, 10 nec ante nos hinc moverimus, quam acciverint. 23, 12, 10 non desisse paenitere me neque desiturum ante incusare, quam finitum bellum videro, wo der Indikativ videro trotz der Abhängigkeit von einem Infinitiv stehen bleibt.

Tacitus gibt nur zwei Stellen: Ann. I 70 nec fides salutis antequam Caesarem reducem videre, und I 12 nec ante omissa cunctatio, quam Vitellius suis artibus id perpetrandum sumpsit.

b) Der Konjunktiv bei non ante- und priusquam

Wir haben gesehen, daß negiertes antequam dem Sinne nach oft einem dum oder quoad = solange bis entspricht und daß der Redende insofern nicht bloß den Zeitpunkt angibt, wo A ein Ende nimmt, sondern auch zugleich die Zeitdauer von A. Solche Vermischungen zweier Wendungen sind nichts Ungewöhnliches, z. B. Liv. II 48, 6 Vulscis non diutius, quam recens dolor proximae cladis transiret, quiescentibus = sie hielten nur solange Ruhe, bis der Schmerz sich verlor. Die Bemerkung Weißenborns: 'quam ist nach Analogie von non prius quam mit dem bloßen(?) Konjunktiv konstruiert' nimmt ebenfalls eine solche Vermischung an = non prius quiescere desinentibus. Bei Cicero sind wir einer solchen Vermischung schon oben (S. 316) begegnet: Rosc. Am. 22, 60 usque eo animadverti eum iocari, antequam Chrysogonum nominavi = dum oder quoad oder donec nominavi. Auch die oben S. 314 angeführte Stelle Brut. 13, 49 gehört hierher. Und die oft gehörte deutsche Wendung 'ich gehe nicht weg, ehe du mir nicht versprichst' (vgl. Anton selbst, der S. 2 sagt: 'das läßt sich nicht eher als erwiesen betrachten, bevor es nicht durch Beispiele erhärtet ist') ist durch Vermischung zweier Konstruktionen entstanden: 1. ich gehe nicht weg, ehe du mir versprichst, und 2. ich gehe nicht weg, wenn du mir nicht versprichst.

Nun stehen bei dum und quoad in der Bedeutung 'solange bis' beide Modi: der Indikativ, um die Dauer der Haupthandlung dadurch zu bezeichnen, daß eine andere Handlung genannt wird, mit deren Eintritt die Haupthandlung ihr Ende erreicht, der Konjunktiv, wenn der Redende zugleich die Absicht hat, die Dauer der Haupthandlung als bedingt zu bezeichnen durch die zur Erreichung des mit der Haupthandlung verfolgten Zweckes erforderliche Zeit. Zur näheren Begründung dieser Erklärung verweise ich auf meine 'Untersuchungen' § 121 f. Einfacher lautet die Erklärung: Der Konjunktiv steht, wenn zugleich gesagt werden soll, daß der Eintritt von B vom handelnden Subjekt bezweckt oder erwartet wird.

Digitized by Google

Demgemäß hat auch beim negierten antequam der Konjunktiv diese Bedeutung.

Ich führe hier zunächst drei Stellen aus Cäsar an: Bell. Gall. III 18, 7 non prius Viridovicem reliquosque duces ex concilio dimittunt (praes. hist.), quam ab his sit concessum, arma uti capiant = retinent eos, dum concessum sit. Die Gallier bezwecken mit dem retinere die Erteilung der Erlaubnis, das meinen auch Doberenz-Dinter, wenn sie sagen: 'sit aus dem Sinne des Hauptsubjekts'. Bell. civ. I 22, 2 neque ab eo prius Domitiani milites discedunt, quam in conspectum Caesaris deducatur = sie warten mit dem discedere so lange, bis sie ihren Zweck erreichten. Ähnlich erklären Kraner-Hofmann: 'sie verließen ihn nicht eher, als bis er (dies war ihr Gedanke) bei Cäsar vorgelassen würde', nur werden wir schwerlich so übersetzen; wir lassen den Begriff des Zweckes unausgedrückt. Bell. Gall. IV 12, 2 hostes Romanos ita perterritos egerunt, ut (Romani) non prius fuga desisterent, quam in conspectum agminis nostri venissent = sie flohen so lange, bis sie in die Nähe ihres Lagers kamen, das war der Zweck, den sie bei ihrer Flucht verfolgten, wohingegen I 53, 1 neque prius fugere destiterunt, quam ad flumen pervenerunt der Konjunktiv unmöglich ist, weil sie doch nicht flohen, um an den Fluß zu kommen, der ja ein unerwünschtes Hindernis der weiteren Flucht war. Wenn Cäsar den Coni. plusquamperf. venissent und nicht venirent[1]) setzt, so will er damit wohl andeuten, daß die fliehenden Römer nicht sowohl wünschten, in die Nähe ihres Lagers zu kommen, als vielmehr in seiner Nähe zu sein (vollendete Handlung).

Bei Cicero findet sich nur eine Stelle Prov. cons. 2, 3 mitto, quod eas (provincias) ita partas habent ii, qui nunc obtinent, ut non ante attigerint, quam hunc ordinem condemnarint, quam auctoritatem vestram e civitate exterminarint, quam fidem publicam . . . vexarint = sie haben mit dem Betreten der Provinzen so lange gewartet, bis sie den damit verfolgten Zweck erreicht haben (feststellendes Perfekt).

[In der von Anton (S. 26) angeführten Stelle aus einem Briefe des Brutus Fam. XI 13, 1 Caesari non credebam prius quam convenissem et collocutus essem liegt wohl innerliche Abhängigkeit vor: ich glaubte mit meinem Vertrauen so lange zurückhalten zu müssen, bis ich mit ihm gesprochen hätte; unabhängig gedacht würde es heißen: non possum credere prius quam convenero.]

Bei Sallust findet sich kein Beispiel mit dem Konjunktiv.

Bei Nepos begegnen uns vier Stellen.

II 8, 4 inde (sc. e sacrario) non prius egressus est, quam rex eum data dextra in fidem reciperet = er blieb so lange dort, bis er den Zweck, den er dabei hatte, erreichte. Den Konjunktiv durch innerliche Abhängigkeit zu erklären, geht nicht an, denn dann müßte se stehen. Und wenn es se reciperet

[1]) Das Plusquamperfekt kommt auch bei Nepos und Livius vor, das Perfekt bei Cäsar und Cicero; das Gewöhnlichere scheint das Imperfekt (von vergangenen Handlungen) zu sein. Es kommt eben darauf an, ob sich der Redende die bezweckte oder erwartete Handlung schlechthin oder ob er sie sich als vollendet vorstellt.

Digitized by Google

hieße, wäre nur gesagt, welchen Zweck Themistokles verfolgte, nicht aber zugleich, daß er diesen Zweck auch erreichte. Und das will Nepos sagen, s. 'Untersuchungen' S. 270. — XII 2, 2 neque prius inde discessit Chabrias, quam totam insulam bello devinceret; das devincere war sein Zweck, denn er war publice ab Atheniensibus Anagorae adiutor datus. XV 3, 3 numquam inde prius discessit, quam ad finem sermo esset adductus = mansit ibi, dum intellegeret sermonem ad finem esse adductum, und das war sein Zweck. XVIII 4, 2 non prius distracti sunt, quam alterum anima relinqueret. Aus den vorangehenden Worten ut facile intellegi possent inimica mente contendisse animoque etiam magis pugnasse quam corpore geht hervor, daß es ein Kampf auf Leben und Tod sein sollte, in dem einer von beiden bleiben muß, also der Sinn ist: sie kämpften so lange, bis der Zweck erreicht ward, oder, in genauem Anschluß an die lateinischen Worte: sie ließen sich nicht eher trennen. Hier nämlich kann im Gegensatz zu der oben S. 384 angeführten Stelle Caes. Bell. Gall. VI 37, 1 nec prius visi sunt das Passiv distracti sunt sehr wohl übersetzt werden mit 'sie ließen sich nicht trennen', denn der Ausdruck distrahere setzt doch voraus, daß man den Versuch machte, sie zu trennen.

Aus Livius werden bei Kühnast, Draeger und in einigen Anmerkungen Weißenborns folgende Stellen[1]) zitiert: 22, 7, 11 circumfundebantur obviis sciscitantes neque avelli, priusquam ordine omnia inquisissent, poterant = sie hielten sie fest, bis sie ihren Zweck erreicht hatten.

26, 41, 3 nemo ante me novus imperator, priusquam opera eorum usus esset, gratias agere iure ac merito potuit = bisher hat jeder General mit seinem Dank warten müssen, bis seine Truppen etwas geleistet hatten. 35, 25, 3 Achaei non ante ausi capessere bellum, quam ab Roma revertissent legati, ut, quid senatui placeret, scirent = sie warteten, bis die Gesandten zurückgekehrt waren; sie warteten die Rückkehr ab. Auch Anton bemerkt zu dieser Stelle (S. 21), daß ein consilium auctoris vorliegt.

45, 11, 3 non prius destitit mittere, quam pacem cum iis confirmaret = er schickte so lange, bis er Frieden schloß, und das war der Zweck des Schickens. 5, 19, 11 nocte ac die numquam ante omissum, quam in arcem viam facerent, sie arbeiteten an dem Werke, bis der Zweck erreicht ward. 26, 19, 5 nullo die prius ullam publicam privatamque rem egit, quam in Capitolium iret ingressusque aedem consideret et plerumque solus in secreto ibi tempus tereret = er schob jeden Tag die Erledigung privater und öffentlicher Geschäfte so lange hinaus, bis er aufs Kapitol ging; das war der Zweck des Hinausschiebens, vgl. die vorhergehenden Worte ad hoc iam inde ab initio praeparans animos.

22, 3, 10 ist acciverint wohl nicht der Konjunktiv des Perfekts, sondern das Futurum II, ebenso an den anderen von Weißenborn dort angeführten Stellen.

---

[1]) Die Stellen, in denen wirkliche oratio obliqua vorliegt, bleiben selbstverständlich unberücksichtigt; hierher gehört übrigens auch 24, 18, 9 cui militum generi non prius, quam pulsus Italia hostis esset, finitum stipendiorum numerus erat, wo Weißenborn bemerkt: 'der Konjunktiv aus dem Sinne des diese Frist feststellenden Senates'.

Digitized by Google

Übrigens findet sich mehrfach auch die Verbindung mit dem Abl. absol., z. B. 3, 51, 13 non ante quam perlatis legibus und die von Weißenborn dort aufgeführten Stellen, ebenso das Participium coniunctum 7, 35, 5 hunc collem non ante viderit quam captum a nobis; 21, 14, 4 nullum ante finem pugnae quam morientes fecerunt. [Dagegen 7, 31, 2 deos prius quam homines violatura werden nur zwei Begriffe miteinander verbunden. Wo bei Cicero das bloße Partizip zu stehen scheint, ist die Kopula ausgelassen.]

An einer Stelle findet sich der Konjunktiv des Präsens 29, 18, 9 priusquam eorum scelus expietis, neque in Italia neque in Africa quidquam rei gesseritis. Weißenborn meint: 'man erwartet eher expiaritis', d. h. das Futurum II, er nimmt also an, daß auch hier ein negiertes priusquam vorliegt. Aber das ist meines Erachtens nicht der Fall: wenn ante oder priusquam negiert ist, steht das die Negation enthaltende Wort stets vor ante oder prius, mindestens aber vor quam. Hier gehört die Negation nur zum Verbum des Hauptsatzes: ne quidquam gesseritis. Und da der Inhalt des Hauptsatzes, ebenso wie der des Nebensatzes, sich auf die Zukunft bezieht, so ist der Konjunktiv ganz regelmäßig; allerdings könnte, wie wir gesehen haben, auch der Indikativ expiatis oder das II. Futurum expiaritis stehen.

Bei Tacitus finden sich fünf Stellen mit dem Konjunktiv. An dreien liegt Vermischung mit dum vor. Ann. XV 39 Nero non ante in urbem regressus est, quam domui eius ignis propinquaret, er blieb so lange in Antium, bis das Feuer sich seinem Hause näherte, er wartete auf diesen Moment, also = opperiebatur Antii, dum ignis propinquaret. Hist. IV 60 neque ante preces admissae, quam in verba Galliarum iurarent, ihren Bitten gegenüber blieb Civilis unzugänglich, bis sie schworen; dies war der Zweck, den er mit seinem ablehnenden Verhalten verfolgte. Ann. XIII 20 Nero interficiendae matris avidus non prius differri potuit, quam Burrus necem eius promitteret. Nero bestand darauf, daß seine Mutter getötet würde, und äußerte sich in diesem Sinne gegenüber seinen Vertrauten. Durch den Konjunktiv will Tacitus andeuten, daß Nero darauf rechnete, daß er erwartete, daß einer von den Vertrauten sich bereit erklären werde zum Morde. Auch Anton bemerkt zu dieser Stelle, daß 'der Konjunktiv durch die Beachtung des consilium des Handelnden bedingt ist'. An zwei Stellen steht das Perfekt. Germ. 13 arma sumere non ante cuiquam moris, quam civitas suffecturum probaverit. Nach Zernial und Ed. Wolff soll hier und an der zweiten Stelle der Konjunktiv stehen, weil er eine öftere Wiederholung bezeichne! Tacitus hat hier eine gewohnheitsrechtliche Bestimmung der Germanen im Auge. Die Bestimmung würde unabhängig lauten: non ante cuiquam licet, quam civitas probaverit, wo probaverit Fut. II ist. In der berichtenden Form 'das Recht bestimmt, daß niemand eher die Waffen tragen dürfe, als bis die Bürgerschaft ihn geprüft habe' tritt für das Futur. II der Konjunktiv des Perfekts ein. Ähnlich liegt die Sache Ann. XV 74 deum honor principi non ante habetur, quam agere inter homines desierit. Auch hier weist Tacitus auf einen Brauch hin: es war Brauch, daß der Kaiser erst dann

Digitized by Google

göttliche Ehre genieße, wenn er gestorben sei.[1]) Und weil Nero diesen Brauch kannte, lehnte er die von einem Senator beantragte göttliche Verehrung bei Lebzeiten ab, da er durch die Annahme gewissermaßen den Wunsch ausgesprochen hätte bald zu sterben.

Zum Schluß führe ich noch eine Stelle aus Plautus — die einzige, die mir bekannt ist — an: Mil. 1096 nullo pacto potest prius haec in aedis recipi quam illam amiserim. Wenn die Lesart richtig ist — die Handschriften haben obmiserit — und nicht vielleicht amisero zu lesen ist, so kann amiserim nur als Stellvertreter des Futurums aufgefaßt werden, vgl. Aulul. 273 curata fac sint, quom a foro redeam domum und Bacch. 58 ego apud me te esse ob eam rem, miles quom veniat, volo, wo die Konjunktive statt redibo und veniet stehen.

Wenn ich, um den Konjunktiv bei non antequam zu erklären, behaupte, daß solche negative Sätze denselben Zweck haben wie die konjunktivischen Sätze mit dum = so lange bis, anderseits aber auch einem affirmativen antequam in gewissen Fällen dieselbe Bedeutung zugeschrieben habe, so ist damit meine Behauptung, daß non antequam die entgegengesetzte Bedeutung hat und haben muß wie das nicht negierte antequam, durchaus nicht widerlegt. Denn während z. B. Rosc. Am. 22, 60 usque eo animadverti eum iocari, antequam Chrysogonum nominavi die Konjunktion dum sich ohne weiteres für antequam einsetzen läßt, muß man beim negierten Fall, um die Bedeutung 'bis' herauszuschälen, erst eine Umwandlung des negativen in einen affirmativen Satz vornehmen, z. B. Cäs. Bell. Gall. I 53, 1 nec prius fugere destiterunt, quam pervenerunt = fugere perrexerunt, dum pervenerunt und Nep. II 8, 4 inde non prius egressus est, quam rex eum in fidem reciperet = ibi se continuit, dum rex reciperet.

III. Antequam und priusquam mit einem temporalen Zusatz

Der Zweck dieser Sätze ist, den zwischen A und B liegenden Zeitraum anzugeben (Wetzel, Selbst. und bez. Tempusgebrauch, S. 64). Daß A dem B gegenüber vorzeitig ist, nimmt der Redende als bekannt oder als selbstverständlich an.

Aus Terenz sind mir keine Beispiele bekannt, bei Cäsar, Sallust, Nepos, Tacitus finden sich keine.

Aus Plautus führt Draeger eine Stelle an: Mil. 1083 si hic pridie natus foret quam illest = quam ille natus est. Dazu kommen noch Amph. 603 prius

[1]) Ganz aus demselben Grunde steht der Konjunktiv Cic. Verr. IV 64, 142 mos est Syracusis, ut, si qua de re ad senatum referatur (so die meisten Handschriften, Richter-Eberhard ohne Grund refertur), dicat sententiam, qui velit. Auch hier erklären sich die beiden Konjunktive nur durch innerliche Abhängigkeit: die Sitte bestimmt, daß, wenn Vortrag gehalten werde, jeder, der Lust habe, das Wort nehme. Unabhängig würde diese Bestimmung lauten: si referetur, dicito sententiam, qui volet.

Digitized by Google

multo ante aedis stabam, quam illo adveneram. Poen. 67 puer surripitur sexennio prius quidem quam moritur pater.

Bei Cicero findet sich in den Reden und philosophischen Schriften der Indikativ an elf Stellen, und zwar überall der des Perfekts, gleichviel ob im Hauptsatze ein Perfekt, ein Praesens historicum oder ein Plusquamperfekt steht; an einer dieser Stellen heißt der Zusatz pridie: Lael. 3, 12 pridie quam excessit e vita.[1]) Da es sich nun hierbei um weiter nichts als um die Angabe des zwischen zwei Handlungen liegenden Zeitraumes handelt, ist der Indikativ die Regel; wo der Konjunktiv sich findet, müssen besondere Gründe vorliegen. In den Reden und philosophischen Schriften findet sich der Konjunktiv nur zweimal: Verr. II 69, 167 quas (statuas) tu paulo ante, quam ad urbem venires, poni inscribique iussisti. Ich weiß nicht, ob der hier gemeinte Vorgang in allen seinen Einzelheiten bekannt ist; deshalb kann ich nur sagen, daß es vielleicht möglich ist, innerliche Abhängigkeit von iussisti anzunehmen. Oder es ist Vermischung mit dem einfachen antequam anzunehmen: du gabst den Befehl, als deine Ankunft in der Stadt noch nicht erfolgt war, aber bevorstand, und zwar in kurzem bevorstand. Acad. II 29, 93 placet Chrysippo, cum gradatim interrogetur, verbi causa 'tria pauca sint anne multa' aliquanto prius quam ad multa perveniat quiescere. Auffallend ist hier prius (statt ante), das sonst in Verbindung mit einer Temporalbestimmung bei Cicero nicht vorzukommen scheint. Außerdem will Cicero hier doch nicht den Zeitraum angeben, der zwischen der Pause und dem Weiterzählen liegt, sondern wenn er einen Zeitraum angeben will, kann es doch nur die Zeit der Pause selber sein. Deshalb glaube ich, daß entweder aliquantum, priusquam gelesen werden muß, so daß aliquantum zu quiescere gehört: er pflegt eine ziemliche Pause zu machen, oder aliquando (was eine Handschrift bietet): er macht sich manchmal den Spaß. Der Konjunktiv priusquam erklärt sich dann ganz einfach: A geschieht, wenn B noch nicht geschehen ist, aber bevorsteht.

Was Livius betrifft, so scheint nach einer Bemerkung Draegers: 'So (d. h. mit Konjunktiv) wohl immer bei einer Zeitbestimmung durch den Ablativ', II 626, überhaupt nur der Konjunktiv vorzukommen. XLI 1, 8 liest Weißenborn intra triduum quam oppugnare coeperat.

Es werden fünf Stellen angeführt. Daß keine reichhaltigere Sammlung von Beispielen vorliegt, ist sehr zu bedauern; oder sollte Livius wirklich diese Wendung nur fünfmal gebraucht haben? Auch Kühnast läßt uns im Stich, dessen Zusammenstellungen auch sonst recht mangelhaft sind. Alle diese Stellen haben das gemeinsam, daß der Satz mit quam sehr wohl fehlen könnte, ohne daß die Klarheit des Gedankens darunter leidet, da der Terminus ante quem

[1]) In seinen anderen Schriften ist mir der Indikativ begegnet an folgenden Stellen: Brut. 23, 89 paucis a. q. mortuus est diebus. 94, 324 paulo a. q. conticuit. De or. II 5, 21 saeculis multis a. q. coeperunt. Fam. I 2, 4 pridie q. scripsi. X 3, 2 a. aliquanto q. tu natus es. X 4 1 multo a. q. cognovi. Att. V 11, 6 pridie q. veni. XIII 32, 3 annis quattuordecim a. q. factus est. Das Imperfekt steht: Att. IV 15, 8 pridie scribebam q. putabantur. XV 29, 3 Plancum se aiebant pridie, q. hoc scribebam, vidisse.

Digitized by Google

sich ganz unzweideutig aus dem Zusammenhange ergibt. 22, 25, 16 huius generis orationibus frustra habitis, ne praesens de iure imperii dimicaret, pridie quam rogationis ferendae dies adesset, nocte ad exercitum abiit. Hier würden die Worte pridie nocte ad exercitum abiit genügen, denn der Terminus ante quem ergibt sich ja schon aus den Worten ne dimicaret = einen Tag vor dem Tage, wo er persönlich sein Recht hätte verfechten müssen. Wenn nun Livius noch den Satz mit quam hinzufügt, so hat hier das einfache quam die gleiche Bedeutung wie priusquam: er ging am Tage zuvor weg, als die Verhandlung noch nicht stattgefunden hatte, aber bevorstand, oder: er ging, als die Verhandlung noch nicht stattgefunden hatte, weg und zwar einen Tag vorher. 22, 38, 8 collegae eius Pauli una pridie quam ex urbe proficisceretur contio fuit; auch hier könnte der Satz quam proficisceretur fehlen, denn der Terminus ante quem ergibt sich schon aus § 6 priusquam signa moverentur. 24, 20, 12 triduo ante quam Hannibal ad moenia accederet a M. Valerio propraetore missus (erat) M. Livius. Daß ante von der Ankunft Hannibals vor Tarent zu verstehen, zeigen die unmittelbar vorausgehenden Worte. Und nicht sowohl darauf kommt es dem Erzähler an, den zwischen A und B liegenden Zeitraum zu bestimmen, sondern vielmehr zu erzählen, daß A geschah, als B noch nicht geschehen war. Ganz ebenso liegt die Sache 25, 31, 12 paucis ante diebus quam Syracusae caperentur, T. Otacilius Uticam transmisit = paucis ante diebus, antequam Syracusae caperentur, Otacilius transmisit. Einer solchen Vermischung zwischen einfachem und dem mit einem temporalen Zusatz versehenen antequam sind wir auch schon bei Cicero (Verr. II 69, 167) begegnet. Der Konjunktiv ist also dadurch gerechtfertigt, daß der Erzähler zwar auch die zwischen A und B liegende Zeit angeben will, aber dabei den Zeitpunkt des von ihm erzählten Faktums (A) festhält, so daß er B als damals noch nicht geschehen, wohl aber bevorstehend sich vorstellt.[1])

Die fünfte Stelle ist 5, 33, 5. Hier stellt Livius fest, daß die Gallier, die Clusium belagerten, nicht diejenigen gewesen sind, die zuerst über die Alpen gekommen sind, denn — so fährt er fort — ducentis quippe annis ante in Italiam Galli transcenderunt. Zum Verständnis fehlt hier nichts, denn selbstverständlich ist das ante auf die Belagerung Clusiums zu beziehen. Trotzdem läßt Livius hinter ante die Worte folgen quam Clusium oppugnarent urbemque Romam caperent. Der Zweck dieses Satzes kann nicht der sein, den wir bei den anderen Beispielen haben annehmen können, nämlich die Erhöhung der Anschaulichkeit, denn hier erzählt Livius nicht, sondern will etwas feststellen; er konnte doch nicht sagen wollen: sie stiegen zweihundert Jahre vorher über die Alpen, als die Belagerung Clusiums und die Eroberung Roms noch nicht erfolgt war, aber bevorstand. Wir müssen also erklären, daß jene Worte

[1]) Mit diesem Gebrauche ist zu vergleichen tunc cum mit dem Konjunktiv, z. B. Liv. 31, 7, 5 id quod tunc fecimus, cum hostem Hannibalem in Italia haberemus. Der mit tunc gemeinte Zeitpunkt ist im vorhergehenden deutlich bezeichnet, der Satz mit cum könnte fehlen; wenn er hinzugefügt wird, so soll eben ein die Anschaulichkeit erhöhender näherer Umstand angegeben werden: obwohl wir den Feind im Lande hatten.

Digitized by Google

einen durchaus überflüssigen Zusatz bilden und der Interpolation verdächtig sind, oder es ist zu lesen oppugnarunt und ceperunt.

In der vorstehenden Darstellung habe ich den inneren Unterschied, der zwischen indikativischen und konjunktivischen Sätzen besteht, festzustellen versucht, indem ich ihn zurückführte auf die Verschiedenheit der Auffassung des zwischen A und B bestehenden zeitlichen Verhältnisses. Eine andere Frage ist, weshalb die lateinische Sprache, um diesen inneren Unterschied auch sprachlich zu bezeichnen (seit Cicero), für die eine jener beiden Auffassungen gerade den Konjunktiv verwendet und welche Bedeutung der Konjunktiv in dieser Anwendung hat. Die Erklärung, die Hale und im Anschluß an ihn F. Antoine[1]) geben, indem sie diesen Konjunktiv als antizipatorischen oder prospektiven oder als subjonctif de prévision bezeichnen, gilt doch nur für den Fall, wo es sich um zukünftige Vorgänge handelt, und für die Sätze mit non ante quam, wo der Konjunktiv dieselbe Bedeutung hat, wie in den Sätzen mit dum = bis, wo er die Erwartung ausdrückt, die das Subjekt hegt, das der Redende im Auge hat. Aber da, wo bei Tatsachen der Gegenwart oder der Vergangenheit ein positives antequam mit dem Konjunktiv verbunden ist, versagt jene Erklärung; so ist z. B. bei Nep. III 2, 1 pugna Salaminia facta est prius quam poena Miltiades liberaretur gar kein Subjekt vorhanden, das die Freisprechung des Miltiades erwartete. In solchen Fällen nimmt Hale eine 'confusion' an 'entre la prévision du narrateur et celle de l'acteur' oder 'une sorte de prévision historique', aber der Begriff dieser prévision historique (der bevorstehenden Handlung) ist doch durch ante oder prius = bevor ausgedrückt. Meiner Ansicht nach läßt sich der Gebrauch des Konjunktivs bei antequam nicht gesondert betrachten von dem Gebrauch bei cum. Ist die Bedeutung des Konjunktivs in dieser letzteren Anwendung erklärt, dann ist sie es auch in der Verbindung mit antequam.

[1]) Im Musée belge, 1904, Nr. 4: Du mode des propositions introduites par priusquam, antequam.

Digitized by Google

ÜBER EINIGE NEULATEINISCHE DRAMEN, DIE FÜR DAS SCHUL- UND BILDUNGSWESEN DES XVII. JAHRHUNDERTS VON BEDEUTUNG SIND

Von Rudolf Windel

In der Hauptbibliothek der Franckeschen Stiftungen zu Halle a. S. finden sich zwei lateinische Schuldramen aus dem Jahre 1604, die gänzlich unbekannt zu sein scheinen, wenigstens werden sie in der einschlägigen Literatur, soweit ich sie überschaue[1]), nicht erwähnt. Sie bieten aber nach Form und Inhalt manches Interessante und verdienten wohl einen Neudruck. Das Titelblatt ist folgendes: Theatron Christianae iuventutis novum; quo exhibentur sex ludi scenici sacri, et quidem tres tragoediae itemque tres comoediae, quarum catalogus sequenti pagina habetur (diese pagina fehlt in dem mir vorliegenden Exemplar) ex sacrae scripturae historiis, usque institutioni, ac informationi iuventutis praecipue accomodatis, omnes desumtae; stylo maxime Terentiano descriptae, et in tres libellos distributae, Quorum hic est primus, ubi prodeunt,

I. Ursi ultores Elisaei Tragoedia.

II. Samuel princeps Comoedia. autore et actore M. Ioanne Forstero poeta Caesario, Rectore tum scholae Schneb. iam vero pastore ecclesiae Cizensis ad D. Michaelis. Lipsiae, Impensis Thomae Schureri.

Mein Exemplar enthält nur die Stücke, die 'Bären als Rächer des Elisa' und 'Samuel'; ob Forster wirklich noch vier andere Stücke geschrieben hat, weiß ich nicht. Der Verfasser, Johannes Forster, ist 1576 geboren, wurde 1601 Rektor zu Schneeberg, 1603 Oberpfarrer zu Zeitz, 1607 (oder 1609) Professor der Theologie in Wittenberg und starb 1613 als Generalsuperintendent in Eisleben[2]) oder Mansfeld. Die beiden Dramen hängen eng zusammen; ist der Hauptzweck des ersteren, die übertriebene Milde der Mütter gegen ihre Söhne zu geißeln, so wendet sich das zweite gegen die laxen Erziehungsgrundsätze der Väter. Während der Stoff, der den Inhalt des zweiten Dramas ausmacht, gewöhnlich

[1]) Weder bei Holstein, Die Reformation im Spiegelbilde der dramatischen Literatur des XVI. Jahrh., noch bei Creizenach, Geschichte des neuen Dramas Bd. II—III, noch bei Schmidt, Die Bühnenverhältnisse des deutschen Schuldramas (in Munckers Forschungen zur neueren Literaturgeschichte Bd. XXIV) finde ich sie erwähnt. In Goedekes Grundriß zur Geschichte der deutschen Dichtung (zweite Auflage) Bd. II S. 115 werden zwar andere lateinische Werke des Verfassers, Johannes Forsters, erwähnt, aber nicht diese Dramen.

[2]) Vgl Stade, Geschichte des Lyzeums zu Schneeberg, Programm 1877; Ludovici, Schulhistorie V 155 ff.; Goedeke a. a. O. II 115.

Digitized by Google

unter dem Titel Eli, in der Reformationszeit wiederholt behandelt ist[1]), weiß ich kein biblisches Drama anzuführen, das sonst sich mit dem Gegenstande der 'Ursi ultores Elisaei' beschäftigte. Auch als 'Kunstwerk' ist dieses Drama bei weitem das bedeutendere, ich behandle es deshalb im folgenden eingehender.

In der vorausgeschickten Dedikation an den Herzog August von Sachsen wird, ganz im Sinne Luthers, die Bedeutung hervorgehoben, die nach dem Glauben jener Zeit das Schuldrama für die moralische Bildung des Schülers hatte. Der Verfasser meint, die Römer hätten deshalb auf öffentliche Schauspiele solch ein Gewicht gelegt, weil sie erkannt hätten, *ludos scenicos nihil aliud esse, quam ὑποτύπωσιν quandam vivam ac spirantem humanarum actionum, quae ad culturam virtutis et fugam vitiorum plurimum afferat emolumenti.* Aber der Prolog wird auch den anderen Zwecken, die man damals mit der Pflege des Schuldramas verfolgte, gerecht, wenn es dort heißt:

Sed par est, ac decet, iuventus florida
Ut paulatim consuescat confidentius
In publico coetu, cogitata proloqui,
Et sese ad actiones humanas feliciter
Accomodare paulatim magis et magis.
Sic olim namque summa vitae munia
Exercitatiores possunt aggredi.

Auch wollte offenbar der Verfasser den metrischen Kenntnissen seiner Schüler dienen: am Rande wird immer angegeben, welches Versmaß — *senarii iambici acatalectici, octonarii iambici, trochaici senarii acatalectici* usw., auch das sapphische Versmaß tritt uns in einem Monolog des Elias entgegen — verwandt wird. Erst vom zweiten Akte an wird ein deutsches 'Argumentum' in Knittelversen vorausgeschickt, in welchem auf die 'Didache' großes Gewicht gelegt wird.

Was nun den Inhalt des ersten Dramas anbetrifft, so tritt die biblische Grundlage recht zurück. Es wird uns erzählt, daß Elias im Traume den Befehl erhält von Gott, Elisa zu seinem Nachfolger zu wählen, nicht sowohl als Prophet, sondern als Gymnasiarcha der Schule zu Gilgal. Sonst malen uns die beiden ersten Akte ganz frei das Bild eines bäuerlichen Hauswesens aus. Wir lernen Saphates, den Vater des Elisa kennen, der, ein rechter Bauer, auf Mehrung seines Besitzes aus ist, selbst fleißig arbeitet, aber auch solches von seinem Sohne und seinen Knechten, Corydon und Tityrus und Mopsus verlangt. Diese Knechte sind die reinen Sozialdemokraten. Sie klagen über das frühe Aufstehen — Mopsus singt einen Hymnus (I 3) auf den Schlaf, der freilich nicht mit dem Macbeths bei Shakespeare verglichen werden kann —, sind faul, gefräßig und nur zum Stehlen bereit:

At si quid hero furandum: oculos habent vitreos et lynceos
Manusque velociores illis sunt ac ipsis Harpyis,
Magisque muti sunt quam pisces, ipsus aut Harpocrates.

[1]) Vgl. Holstein a. a. O. S. 91 und die Charakteristik des Heli von Hieronymus Ziegler 1543 bei Creizenach II 117 ff.

Digitized by Google

Sie klagen über den mürrischen Alten, den in der Feldarbeit unermüdlichen Sohn, der außerdem noch fromm ist. Sie stehen aber auf dem Standpunkte (I 3):

Et hoc mihi placet: Edere, bibere, ludere
Haec est religio, quam solam ego profiteor et
Longe optimam prae ceteris esse iudico;
Omnes Prophetas non unius teruncii
Aestimo: blaterent illi, quod velint, credo, quod volo.

Neben Saphates steht Elisas Mutter, Sara. Wie der Mann über die Knechte, so hat sie über die Mägde, Silpa und Dorisce zu klagen. Sie möchte vor allem, daß ihr Sohn nicht ein Bauer bleibt, sondern ein Gottesgelehrter wird. Sie sagt I 4:

Et Haeva mater nostra prima rustica extitit quoque,
Et nere filias suas et pensum ducere docuit.
At enim vero, ut ut haec sunt: hodie tamen contemtissima omnium
Vita esse rusticorum dicitur omnibus et ducitur omnibus,
Quicunque vero se vovent Deo, bonasque literas
Discunt, habentur et sunt in precio permagno apud Deum,
Et apud homines primos et imos, permultisque molestiis
Vacant, quibus nos rustici subinde sumus obnoxii.

Vom dritten Akte an steht die Schule in Gilgal im Mittelpunkte der Handlung; insofern ist also unser Drama ein rechtes Schuldrama, was man von den meisten biblischen Dramen des XVI. Jahrh. nicht sagen kann. Elias übergibt dem Elisa sein Amt als Gymnasiarcha und gibt ihm einige pädagogische Verhaltungsmaßregeln mit auf den Weg, er soll nicht zu milde, nicht zu streng sein, auch die Ingenia unterscheiden; Elias macht auch Elisa auf die drei schlechtesten Schüler aufmerksam, die ihm durch zuchtloses Wesen besonders Mühe machen würden; nicht sowohl sie selbst als ihre schwachen Mütter seien an ihrer Zuchtlosigkeit schuld. Wir werden dann mit drei guten Schülern bekannt gemacht, Eusebius, Eumathes und Philecous und mit deren Schutzengeln, Gabriel, Raphael und Uriel. Ob Klopstock, wenn er in seinem 'Messias' den Jüngern des Herrn Engel beigesellt, wohl von einer Tradition, die aus dem Schuldrama stammte, geleitet oder allein durch biblische Vorgänge dazu bestimmt wurde? Dann werden uns die drei schlechtesten Schüler vorgestellt, die von nun an die Hauptrolle spielen, Acolastus, Atheus, Amathes; ihre Taten werden von den Furien, Alecto, Megaera, Tisiphone, begleitet, wie den guten Schülern die Schutzengel zur Seite stehen. Diese bösen Buben spotten über den neuen Lehrer, über die guten Schüler, die *lepores scholastici* und *ululae*, und verhöhnen den Eusebius, der sie auffordert, mit in die Schule zu kommen, sie wollen vielmehr in das Haus des Gnatho gehen und dort kneipen. Aber es fehlt ihnen Geld, deshalb versetzt Amathes beim Trödler Bücher und Kleider, Atheus will aber noch den Briefträger Dromo erwarten, der ihm Geld von zu Hause bringen muß. Nach einigem Warten erscheint denn auch dieser Dromo, eine lächerliche Figur, er ist verwachsen und hinkt. Er bringt dem Atheus von der Mutter Geld, Schinken — und

Digitized by Google

Näschereien und die Ermahnung, nicht zuviel zu arbeiten. Sie läßt ihm sagen (IV 2):

Dein ne maceres caput lucubrationibus,
Ne fors phrenesin aut maniam tibi inde contrahas
Plures enim nimia evasere diligentia
In moriones, quam doctores. . . .

Der Vater freilich meint, die Mutter verderbe den Sohn, und schickt ihm einen Brief mit ernsten Ermahnungen, aber Dromo rät ihm, diese in den Wind zu schlagen. Zum Dank dafür nimmt ihn Atheus mit in das Haus des Gnatho und will ihn dort mit 20 Becher Weins traktieren. In der folgenden Szene (IV 2) stellt sich den Zuschauern Gnatho vor; in dem Personenverzeichnis wird er als *parasitus* aufgeführt. Er ist stolz darauf, daß die Schulphilister ihn Neophthoron nennen, seinetwegen könnten sie ihn auch Scholechthron betiteln; er will den dummen Jungen schon das Bad heizen. Die Schere hat er geschärft, Lauge und Reinigungsmittel sind da. So will er ihnen gründlich den Kopf waschen und die Haare scheren, d. h. ihnen das Geld abnehmen und sie bezecht machen. Die Furien haben in dieser Szene das letzte Wort: dafür soll Gnatho dereinst in der Hölle gründlich schmoren. Es wird uns dann das Trinkgelage geschildert, die bösen Buben spielen dazu Karten:

Hae mihi arrident mage chartae pictae, quam fictae sophûm;
Ex his enim voluptas; ex illis capitur dolor.

Eusebius, von Elisa geschickt, kommt, um die Ausreißer aufzufordern in die Schule zurückzukehren; er wird verhöhnt, geschlagen und entgeht dem Tode nur durch das Dazwischentreten des Engels Gabriel. Doch fühlen sich die bösen Buben jetzt nicht mehr sicher bei Gnatho. Sie gehen in das Haus der Hure Thais. Wo bleibt da, fragt man, für den Verfasser der erste pädagogische Grundsatz: *maxima debetur puero reverentia?* Thais und ihre Genossin Pasicompsa stellen sich dann in der nächsten Szene selbst den Zuschauern vor. Thais meint, man könne sie für jene *cornicula Aesopica* halten, wenn man auf ihr geschminktes Gesicht und ihre verschiedenfarbige Kleidung sähe; wenn man aber ihren Schritt und ihren Rundrock anschaue, sollte man sie lieber für einen Pfau ansehen; wenn man auf die Krone achte, die sie auf dem Kopfe trage, möchte man vielleicht glauben, sie gleiche dem Wiedehopf, aber sie sei nichts von dem allen, sondern eine Taube, denn es gehe hier aus und ein wie in einem Taubenschlage. Es kommen dann die drei Buben und küssen die Dirne vor der Tür, liebetoll — Amatheus sagt: *amore totus, Aetnae instar, aestuo* — werden sie eingelassen. Die Furien haben wieder das letzte Wort.

Im fünften Akte sprechen Elias und Elisa von der bevorstehenden Himmelfahrt des Elias. Elisa klagt über das schwere Los eines Lehrers:

Nam quid schola aliud est, quam pulvis aegritudinum.

Er teilt Elias mit, was die drei schlechten Schüler getan haben, und daß er nach Eliae Himmelfahrt nach Bethel gehen will, wo die Eltern derselben wohnen, um ihnen die Untat der Söhne mitzuteilen. Sie ohne weiteres von der Schule

Digitized by Google

auszuschließen, wagt er nicht, da die Eltern einflußreiche Leute sind. Die folgenden Szenen erzählen uns das Tun der bösen Schüler weiter. Acolastus schildert drastisch den Katzenjammer nach der tollen Nacht: das Geld ist ihnen von Thais gestohlen, sie wollen zu den Eltern fliehen, die Mütter, meinen sie, werden ihnen schon Vergebung bei ihren Vätern erwirken. Zunächst vertreiben sie sich die Zeit draußen mit Ballspielen. Da sehen sie nach Eliae Himmelfahrt Elisa gegen Bethel wandeln, entnehmen aus seinem Selbstgespräch, daß er sie bei ihren Eltern verklagen will. Erzürnt darüber wollen sie sich an ihm rächen; sie sammeln eine Rotte böser Jungen, *qui calvum silicernium istud suis sannis eludant satis amarulenter.* Ihnen, die drei *degeneres alastores* an der Spitze, sieht sich plötzlich Elisa gegenüber. Da ruft unaufhörlich die Rotte:

Huc huc senex calve, calve, calve, calve eho!

und bewirft ihn mit Kot. Elisa wendet sich an Jehova in einem Gebet und bittet um Bestrafung. Er schließt mit den Worten:

Nunc ultionem divinam spectabitis
Spectatores; ego spectare illam non queo.

Darauf brechen die Bären aus dem Walde hervor, zerstreuen die Rotte und töten die drei bösen Schüler. Die Furien preisen in Hexametern, daß sie endlich ihre Beute einheimsen können. Die letzte Szene gehört den drei Müttern der getöteten Knaben; sie tragen die bezeichnenden Namen: Indulgentia, Placentia, Mitio. Sie klagen in erschütternder Weise über den Tod ihrer Kinder. Aber der Verfasser hat dafür gesorgt, daß in dieser wirklich tragisch wirkenden Szene nicht die Komik fehlt. Als Indulgentia bei dem Anblick ihres getöteten Sohnes Acolastus zusammenbricht, ruft sie ihre Magd Philerga zuhilfe. Diese spricht dann gelassen folgende Worte deutsch aus — es sind die einzigen deutschen, die in dem Drama vorkommen —:

Ach das es Gott im Himmel erbarm,
Mein Fraw die stirbt mir in dem Arm,
Seht, lieb Fraw, das ist Rosensafft,
Brauchts, es wird euch bald geben krafft.

Der Epilog enthält die Adhortatio an die Jugend, sich durch das schlimme Ende der bösen Buben — wegen dieses Endes nennt der Verf. wohl das Stück eine Tragödie — schrecken zu lassen. Ich hebe aus diesem Epilog lieber eine andere Stelle als charakteristisch hervor. Es heißt darin:

Tragoedia haec scholastica est, scholastico
Gregi dicata, in qua tanquam in clarissima
Imagine, exhibetur totius fere
Vitae status scholasticae; quae maximis
Coniuncta deprehenditur cum molestiis;
Multis curis, laboribus, sudoribus
Et plurimorum exposta contumeliis,
Opinionibusque perquam frivolis usw.

Digitized by Google

In der Tat, das Bild, was uns hier von der deutschen Schule des XVII. Jahrh. entworfen wird, ist ein sehr düsteres, an dem uns nicht nur die moralische Verwilderung der Schüler, sondern auch die gedrückte soziale Lage der Lehrer auffällt. Daß besonders das letztere der Fall war, zeigt ein interessantes Schulprogramm aus dem Jahre 1620 von Caspar Dornarius. Es trägt den eigenartigen Titel: 'Ulysses Scholasticus, hoc est, de erroribus, qui in scholis, quas appellant, trivialibus admittuntur.' Den Titel 'Ulysses Scholasticus' erklärt der Verfasser selbst so, daß er sagt, der Philosoph Diogenes habe sich schon darüber gewundert, daß 'die Grammatiker' mehr darüber nachdächten, welche Irrfahrten Ulixes gemacht, als über das, was die Irrtümer ihres eigenen Lebens betreffe. So gäbe es auch viele in den Schulen 'ad Grammaticorum pulpita', die sich mehr um den irrenden Ulixes sorgten als darum, wie die *errata scholarum* verbessert würden. Es ist diese Schrift vielleicht eines der ersten Schulprogramme, die sich mit Fragen des Unterrichts und der Erziehung befassen. In dieser interessanten Schrift wird nun auch u. a. in beweglichen Worten die gedrückte Lage der Lehrer an höheren Schulen geschildert, auf die man gern das Wort 'Calmäuser' anwende. Da die Etymologie dieses Wortes noch immer streitig ist, so setze ich die Ableitung, die in jenem Zusammenhang gegeben wird, hierher: *Calamysius ille videturne ὥσπερ μύες καλαμοτρώγοι arrodere calamos pro Ambrosia, atramentum sorbere pro nectare?*

Doch um auf Forsters Dramen zurück zu kommen, ich kann, wie schon oben bemerkt, über sein zweites Drama, Samuel, viel kürzer sein, da die biblische Grundlage hier viel mehr festgehalten wird als in jenem Drama. In den vier ersten Akten desselben spielen nicht sowohl der 'Musterschüler' Samuel als die leichtsinnigen Söhne Elis die Hauptrolle. Wieder ergeht der Verfasser sich mit Behagen darin, ihre Schlechtigkeiten auf grund von 1. Sam. 2, V. 12—17 und 22 zu schildern. An derben, auch ergötzlichen Szenen fehlt es nicht. Recht komisch wirkt z. B. die Szene 2, 7, wo die Bauern Adam und Abel die Söhne Elis' 'verhauen', weil sie dahinter gekommen sind, daß Hophei und Pinehas, statt die von ihnen dargebrachten Gaben zu opfern, sie der Trödlerin Ahala verkauft haben; aber die Originalität des ersten Stückes wird durchaus nicht erreicht. Ich gebe aus dem Prolog des Stückes nur eine Probe, in der der Verfasser über seine weitgehende Vermischung christlicher und antiker Anschauungen sich rechtfertigt. Es heißt da von ihm in der dritten Person:

Igitur comicos veteres, exutos Ethnica
Profanitate et vanitate futili
(Ob quam Deo ipsorum commenta dispiicent.)
Indutos vero Christiano schemate
In Christianorum theatron scenicum
Et sacrae scripturae producit Bibliis.
Quod si Poetae quisquam vitio dabit:
Is omnium iudicio iudicabitur.
Aut insanire cum ratione perdita,
Aut vero divinis profana anteponere.
Non absimilis illis, qui invento tritico.
Cum seclo antiquo malint vesci glandibus.

Interessant ist zu sehen, wie im XVII. Jahrh. auch in das lateinische Drama immer mehr sich das Deutsche einschleicht, bis dieses dann ganz die Herrschaft gewinnt und dem deutschen Schuldrama vor allem der Zittauer Schulrektor Christian Weise noch einmal eine Blütezeit verschafft. 1602 gab

Digitized by Google

Magister Andreas Emmen, Med. art. Candid., das Drama 'Areteugenia[1]), De Aretino et Eugenia', das von Daniel Cramer verfaßt ist, von neuem heraus, fügt aber ein in deutschen Versen verfaßtes 'Argumentum' jedem Akte bei.

Ebenfalls im Jahre 1602 gab der Rektor der Stadtschule zu Halle a. S., Christoph Caesar, das Drama 'Voluptatis ac Virtutis Pugna von Jacob Schoepper[2]) neu heraus. In der Vorrede führt Caesar aus, man habe bisher zweimal im Jahre, anläßlich der öffentlichen Prüfungen *intra privatos aedium scholasticarum parietes*, die Schüler aus Terenz, Horaz, Homer, den Dialogen Lucians etwas deklamieren lassen, jetzt wolle man es einmal, auch durch den Senat der Stadt dazu bewogen, mit einer öffentlichen Theaterproduktion versuchen und habe dazu das erwähnte Stück des Jacob Schoepper erwählt. Nachdem dann der Text dieses Stückes geboten ist, fügt der Rektor Christoph Caesar an: *πάρεργα quaedam in pugnam Voluptatis et Virtutis Schoepperianam.* Er führt hier aus, wie wichtig es sei, daß auch die *pueri tenerioris adhuc aetatis* durch die Teilnahme an der theatralischen Darbietung frühzeitig geübt würden: *ad honestas futurarum virtutum actiones et artium aetate accrescente rectius perdiscendarum exercitationes, gestusque decore usurpandos.* Für diese biete er im folgenden den Prolog, das Argumentum der einzelnen Akte und einige Chorgesänge in deutschen Versen.

Freilich der größte Pädagoge des XVII. Jahrh., Amos Comenius, hält von seinen Schuldramen das Deutsche ganz fern. Ich kenne von ihm zwei Schuldramen: I. 'Abraham Patriarcha scena repraesentatus Anno 1641 in Januario, sub examen Scholae publicae' und II. 'Diogenes Cynicus Redivivus, sive de compendiose philosophando. Ad scholae ludentis exercitia olim accommodatus, nunc autem luci datus (Editio secunda 1662).' Beide Stücke sind in lateinischer Prosa geschrieben — und eigentlich weiter nichts als dialogisierte Geschichtklitterung —, das Leben Abrahams und des kynischen Philosophen wird uns in dialogischer Form erzählt. In der Einleitung zu dem ersten Stücke formuliert Comenius seine Ansicht über den Wert der Schuldramen so, daß er meint: *Scholasticam turbam hac etiam compendiaria via ad rerum vararium cognitionem promoveri, cumque linguae usu rerum gerendarum parrhesiam honestam acquirere.* Wir erfahren weiter aus dem Prolog, daß auch 'Friderici Saxonis rapti filii' und 'Mauritii Imperatoris tragicus exitus'[3]) in der Schule des Comenius zu Fulneck aufgeführt sind. Merkwürdig ist, daß Comenius sagt, Abraham sei *vix unquam scena repraesentatus.* Er hatte bei diesem Stoff mindestens zwei berühmte Vorgänger: den Abraham des Joachim Greff und den Abrahamus tentatus des Jacob Schöpper.[4]) Bei der Abfassung des 'Abraham' hatte der

[1]) Der Stettiner Prediger Daniel Cramer aus Reetz in der Neumark dramatisierte 1592 den der italienischen Novelle entlehnten romantischen Stoff von der Rettung des Ritters Aretinus und seiner Schwester Eugenia. Holstein a. a. O. S. 259 kennt schon eine deutsche Übersetzung dieses Dramas aus dem Jahre 1602.

[2]) Er ist geboren um 1514, war Presbyter zu Dortmund, er starb 1554. Vgl. über ihn, der viele biblische Schuldramen schrieb, August Döring, 'Johann Lambach und das Gymnasium in Dortmund', Berlin 1875.

[3]) Vgl. Holstein a. a. O. S. 254 und 260.

[4]) Vgl. Holstein a. a. O. S. 81—83. Creizenach a. a. O. S. II, 109 ff.

Digitized by Google

Verfasser theologisch-religiöse, nicht pädagogische Zwecke im Auge. Er sagt selbst über die Tendenz, die er mit diesem Drama verfolgte: *Vos ergo, Spectatores optimi, historiam hanc non ut otiosa nihil ad vos pertinentia gesta, sed ut speculum illustre, quam mirabiliter suos ducat Deus; et ut fulgentissimum omnibus ad imitationem propositum fidei et obedientiae exemplar, spectabitis.* Das zweite Drama des Comenius 'Diogenes Cynicus redivivus' fand bei den Zeitgenossen viel Anklang und Bewunderung. Georg Vechner, Gymnasialrektor zu Brieg, schrieb an Comenius, er möge doch auf gleiche Weise auch Pythagoras, Sokrates, Platon, Aristoteles, auch Alexander und Cyrus darstellen. *Sane hac via* — so heißt es in diesem Briefe weiter —, *si ulla alia, imprimi poterunt vivida ratione adolescentum animis, non tantum, quae ad historiam spectant, sed et apophthegmata notabiliora quaeque: atque ita Antiquitas eximie cognosci. Non dicam de profectu, quem in eloquentia et prudentia simul facturi sunt.* Aus dem Prolog zu diesem Stücke hebe ich nur eine Äußerung des Comenius hervor, die für seine Schätzung des klassischen Altertums charakteristisch ist. Er sagt: *Fuerint sane philosophi gentiles in divinis tales, quales describit Apostolus, vani facti in ratiocinationibus suis: in humanis tamen, moralibus, oeconomicis politicis, plurima illorum dicta et facta pulchra sunt, admirationeque et imitatione dignissima.*

Unter den lateinischen Dramen des XVII. Jahrh. steht ganz für sich der Turbo des Johann Valentin Andreae.[1]) Es ist kein Schuldrama, und doch behandelt das Stück großenteils satirisch das Schul- und Bildungswesen der damaligen Zeit. Der Verfasser ist ja auch ein Mann für sich, eine der eigenartigsten Erscheinungen des XVII. Jahrh. Seit Herder seinen fast verschollenen Namen wieder zu hohen Ehren gebracht hat, hat man immer mehr eingesehen, von wie großer Bedeutung für die Geistesgeschichte des XVII. Jahrh. dieser Mann ist. Erst ganz neuerdings hat Zschau[2]) in einer beachtenswerten Dissertation nachgewiesen, daß der Menippus des Joh. Val. Andreae eine Hauptquelle für die 'lehrreichen Schriften' des Joh. Balth. Schupp ist. Unter Andreaes Schriften hat der Turbo am wenigsten Beachtung gefunden. Soviel ich weiß, hat nur Erich Schmidt im Goethe-Jahrbuch[3]) (Band IV) eine geschmackvolle Inhaltsangabe des Dramas gegeben. Er sagt dort (S. 127): Fragt man aber: Wo zuerst in der deutschen Dramatik hat ein Faustisches Problem eine der Tiefe nicht entbehrende Gestaltung gefunden? so kann ich nur antworten: Lest Andreaes Turbo. In Hagens Germania (Band VI)[4]) hat Lütke dann weiter das Rotwelsch im ersten Interscenium mit großem Scharfsinn gedeutet, aber eine Würdigung des Ganzen ist, soweit ich sehe, noch nicht unternommen,

[1]) Der Titel des Stückes heißt: Turbo sive moleste et frustra per cuncta divagans Ingenium. In Theatrum productum Helicone, iuxta parnassum, anno 1621. In der Dedikation: Sagacissimo et oculatissimo Momo, Rerum humanarum Censori integerrimo unterzeichnet der Verfasser als Andreas De Valentia.

[2]) W. W. Zschau: Quellen und Vorbilder in den lehrreichen Schriften Joh. Balth. Schupps. Halle a. S. 1906.

[3]) Zur Vorgeschichte des Goetheschen Faust. [4]) Jahrgang 1844 S. 73 ff.

Digitized by Google

und doch ist auch für die Technik des neueren Dramas das Stück nicht belanglos, findet sich doch wohl hier zuerst in Deutschland die Einrichtung der Interscenia, hat doch wohl hier zuerst die lächerliche Figur den Namen Harlequin. Ich möchte im folgenden nur die erste Szene, soweit sie die Schule behandelt, besprechen und im übrigen nur hervorheben, welche Mißbräuche im Bildungswesen seiner Zeit meiner Ansicht nach — es ist oft nicht leicht, hinter Andreaes eigentliche Ansicht zu kommen, zumal er oft ein sehr wunderliches Latein schreibt, das einer besonderen Untersuchung wert wäre — Andreae, besonders in den Interscenien des Turbo, satirisch beleuchtet.

Eine Schulstunde eröffnete den ersten Akt. Der Paedotriba will seinen Schülern den übrigen Teil des Tages freigeben, als Parnassicam respirationem, richtet aber, ehe er dies tut, noch einige Fragen an seine Schüler. Anknüpfend an den oben erwähnten lateinischen Ausdruck fragt er Turbo, seinen besten Schüler, was der Parnaß sei. Turbo antwortet: Der Parnaß ist ein sehr hoher Berg, wer dessen Gipfel erreicht, wird nachher mit allen Musen und Grazien sehr glücklich leben. Der Lehrer ist mit dieser Antwort einverstanden und meint, Turbo, der ein Schüler *κατ' ἐξοχήν* sei, werde es nicht an Fleiß fehlen lassen, diesen Gipfel zu erreichen. Schon sei er zehn Jahre in der Schule und so geschickt in der Bildung von Syllogismen und der Lösung von Fragen der Dialektik, Physik und Ethik, daß er nie ganz unglücklich werden könne! Freilich manche Schüler hätten es nicht soweit wie er gebracht. Um dieses zu beweisen, fragt der Lehrer einen Schüler Curio, der folgenden lateinischen Satz gelassen ausspricht: *Magis magnos clericos, non sunt magnos Sapientes.* Es müssen sich dann die Schüler in der Bildung von Syllogismen üben. Folgende Schlußreihe bringen sie zu stande: Wer sagt, ein Geistlicher (*Clericus*) sei nicht weise, soll getötet werden. Wer getötet werden muß, ist ein Mörder, wer ein Mörder ist, tötet einen Menschen. Wer einen Menschen tötet, ist Kain. Also wer sagt, ein Geistlicher sei nicht weise, ist Kain usw. Turbo soll dann etwas aus dem Vergil zitieren. Er wählt eine Stelle aus der Aeneis: VI, 743—747 und bezieht das *Quisque suos patimur manes* in seiner Interpretation auf die Schule. Da merkt der Lehrer, daß Turbo die Schule satt hat, und erinnert ihn an das Sprichwort: 'Studierstu wol, so wirstu braten Hüner vill: Studierst du vbel, so issestu mit den Säwen auß dem Kübel.' Auch Curio soll etwas aus Vergil zitieren. Er kommt mit der Stelle Aeneis VI, 274—279. Alle Übel, die dem Reiche der Unterwelt stets neue Seelen zuführen, haben als Gottheiten personifiziert ihre Wohnung im Vorhof des Orkus: *Luctus, ultrices Curae, pallentes Morbi, tristisque Senectus et Metus.* Alle diese Übel zusammen findet Curio — in der Schule, und zwar verdankt er diese böse Auslegung dem Turbo. Dieser erklärt dann, er bleibe nicht länger in der Schule, er sei es satt, nur mit Worten und logischen Distinktionen und Syllogismen vollgepfropft zu werden.

Auch Balthasar Schupp sieht in dem falschen und übertriebenen Betrieb der Logik einen Krebsschaden der Schule im XVII. Jahrh., und uns erfaßt ein Grauen, wenn selbst ein Christan Weise, der doch manche scholastische Dorn-

Digitized by Google

hecke durchhauen hat, es auch wagte eine Logik in deutscher Sprache zu schreiben, auch zwischen einer 'verdrüßlichen und angenehmen Logica' unterschied, doch noch 1016 Seiten für seine 'Curieusen Fragen über die Logica' braucht.

In den folgenden Szenen des ersten Aktes wird uns erzählt, wie Turbo, nachdem er der Schule den Rücken gewandt hat, bei Psittacus Rhetorik, dann bei Stellinus Mathematik lernt, ohne daß sie ihm bieten können, wonach er verlangt. Der 'Historicus' Vanuthus und der 'Politicus' Pilsius zeigen ihm, daß es vor allem darauf ankomme, zu wissen, was in der Menschheit jetzt geschehe und einst geschehen sei, sie weisen ihn auf das Studium der Geschichte und der Politik als das Wichtigste hin. Da tritt Horatius auf, der gewandte Weltmann. Er verachtet alle einseitig gelehrte Wissenschaft, die keine Beziehung zur Praxis hat. Wer solche scholastische Gelehrsamkeit sucht, ist ihm ein 'Calamarius' d. h. einer, *qui per papyrum peregrinatur, in atramento navigat, pennis digladiatur, vocabulis servit.* Ihm dagegen: *Mundus schola est, variae terrae Praeceptores, humani actiones libri, varia ingenia characteres, Aula* (Fürstenhof) *palaestra.* Durch Reisen gilt es sich zu bilden, mit offenem Auge Welt und Menschen betrachten, das fehlt dem Stubengelehrten, *qui dum inter chartas vestras et papyraceas pugnas, aulas, seditiones, res publicas volutamini, facillime vestros fictitios homines et debellatis et exagitatis et compescitis et regitis. Verum ad praxin producti tantum sapitis, quantum statuae et obmutescitis, cum se simulacra movent.* Solche Ansichten schlagen bei Turbo ein, er beschließt zu reisen. Der erste Akt endigt mit dem ersten 'Interscenium'. Es wird darin eine akademische Disputation verhöhnt. Hilarius und Tacitus machen sich über die vielen logischen Subtilitäten, deren man sich dabei bedient, lustig und vor allem über die Verwendung der fremden Sprachen bei derselben. Serra spricht griechisch, Hilarius antwortet ihm mit Rotwelsch, das keiner versteht. Als Serra sich darüber beklagt, sagt ihm Hilarius: 'Jetzt will ich mit dir so sprechen, daß du es verstehst, obwohl ihr Toren selten so sprecht, daß man es versteht. Wenn ihr unter Ungebildeten seid, könnt ihr kaum drei deutsche Worte, ohne Fremdwörter beizumischen, sprechen; wenn ihr unter Gebildeten seid, könnt ihr weder eure noch die fremden Sprachen recht sprechen.' Eine ergötzliche Figur ist hier der Publius, der sich von seinem Schüler in einer Rede verhimmeln läßt. Dieser Schüler verteidigt dann Thesen, die sich von selbst verstehen. Dem scholastischen Bücherkram des Publius stellt Tacitus eine Reihe Büchertitel gegenüber. Welcher Art diese Bücher sind, zeigen schon folgende Titel: Quaestiones et responsiones promovendorum cognatorum in ordines, ut ad paucas horas in examine stare possint. Auctore Parteio hilff mir auch. — Tyrannis Latinae linguae et reliquarum rebellio. — Paedagogus vapulans, quod se philosophum dixerat.

Im zweiten Akte finden wir Turbo in Paris, er lernt Französisch, Tanzen, Faustkämpfen und andere gymnastischen Künste. Sein Diener, Harlequin, kann sich nicht mit dem Französischen befreunden und sehnt sich nach Hause. Wieder verweilt die Satire Andreaes gern bei der Überschätzung des Studiums fremder Sprachen. Panurgus, der magister linguarum, kann italienisch, sar-

Digitized by Google

matisch, griechisch, lateinisch, hebräisch, französisch, ja auch deutsch, und ist doch arm an irdischen Gütern geblieben und muß betteln gehen. Das zweite Interscenium macht uns mit der 'societas subulae' bekannt, mit denen, die in diese Genossenschaft aufgenommen werden wollen, und den Statuten derselben. Die Schäden der praktischen Berufskreise jener Zeit werden hier gegeißelt. Im dritten Akt verlieben sich Turbo und Harlequin. Die Sache läuft für Turbo sehr schlecht ab, die Geliebte wird ihm durch einen gefälschten Brief abwendig gemacht und er selbst von dem Liebhaber der Geliebten geprügelt. Er macht, daß er aus Paris fort kommt. Besonders froh ist Harlequin, daß er wieder in die Heimat kommt. Er meint, durch das Reisen lerne man nur, daß die Menschen überall schlecht und töricht seien. Den Beschluß des dritten Aktes macht wieder ein Interscenium, in dem der 'Regierstand' satirisch beleuchtet wird. Im vierten Akte begibt sich Turbo in die Lehre des Chemikers Beger, um durch die Künste der Alchimie, der Modetorheit jener Zeit, jener Kunst, 'cuius Mater Otiari, cuius verba sunt nugari', reich zu werden. Er wird aber von Beger schmählich getäuscht und ist darob ganz verzweifelt. Eingeschoben ist hier als viertes Interscenium ein Gespräch zwischen Harlequin und einem Nuncius Elysius, einem Abgesandten aus der Unterwelt. Auch hier wird wieder die einseitig gelehrte Bildung verhöhnt. Harlequin fragt, ob im Elysium die Koryphäen der Philosophie, der Poesie, der Medizin und der Jurisprudenz aus dem Altertum nicht eine besondere Rolle spielten. Jener Ankömmling aus dem Elysium verneint das und zählt dann die Verrichtungen auf, die jenen dort auferlegt sind, und die nicht zeigen, daß man im Elysium besondere Hochachtung vor diesen Männern hat. So ist Sokrates der Weibervogt, *eas corrigat, sed frequenter lotio perfunditur, ut fere patientiam dediscat.* Platon fabriziert Ideen und verkauft sie um zwei, auch drei Obolen, um nur Lebensunterhalt zu haben. Aristophanes ist ein *calefactor frigens,* Plautus der hungernde Lehrer der Prima im Elysium, Hippocrates *latrinas purgat,* Galenus *balneator vetularum est* usw. Auch die Streitsucht und Rechthaberei der Gelehrten wird ergötzlich durchgehechelt.

Wie das Drama durch die allegorische Figur der 'Opinio' eingeleitet wird, so hat im fünften Akte die allegorische Figur der 'Sapientia' mit ihren zwölf Schwestern das letzte Wort. Durch sie belehrt, erkennt Junker Unrast, Turbo, die alte, große Wahrheit: *Vanitas vanitatum et omnia vanitas praeter amare deum et illi soli servire.* Er kommt zum Frieden und will nicht mehr Turbo, sondern Serenus heißen.

Schiller sagt in seiner Abhandlung 'Die Schaubühne als eine moralische Anstalt betrachtet': 'Mit eben so glücklichem Erfolge würden sich von der Schaubühne Irrtümer der Erziehung bekämpfen lassen; das Stück ist noch zu hoffen, wo dieses merkwürdige Thema behandelt wird.' Etwas ähnliches hat doch schon im XVII. Jahrh. Joh. Valentin Andreae, Schillers Landsmann und ihm durch kühnen Gedankenflug geistesverwandt, in seinem Turbo angestrebt. Das Stück ist zum großen Teil eine Satire auf das, was nach Andreaes Meinung im Bildungswesen seiner Zeit irrig und reformbedürftig war.

Digitized by Google

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

Soltau, Wilhelm, Professor, Das Fortleben des Heidentums in der altchristlichen Kirche. Berlin, Georg Reimer 1906. XVI 308 S.

Die sorgfältigen Literaturnachweise S. 304—307 nennen mindestens 120 Schriften (Kritik und Exegese des Neuen Testaments, Kirchen- und Dogmengeschichte, Kunst- und Literaturgeschichte des I. bis IV. Jahrh., Archäologie, Polemik). Seit etwa zehn Jahren hat Prof. Soltau selbst zahlreiche Spezialstudien veröffentlicht: über neutestamentliche, dogmatische, historische, chronologische Fragen; und zwar im Anschlusse an Methode, Axiome, Resultate der kritisch-liberalen (oft radikal negativen) Theologie. Sie sind in seinem neuesten Buche exzerpiert und teilweise erweitert. Die positive Theologie ist nur sehr selten berücksichtigt.

In jedem Falle ist der belesene, selbständig urteilende Autor nicht nur über römische Chronologie, sondern auch über die theologische Literatur der verschiedensten Zeitalter gut orientiert. Freilich: er urteilt und konstruiert als Parteimann, mit apriorischen Tendenzen, nicht als objektiv sammelnder Historiker.

Der Titel des Buches gibt den Inhalt, nach zwei Seiten hin, nur ungenau an. — Erstens: betreffs der ins Auge gefaßten Zeit. 'Altchristliche' Kirche reicht doch nur bis zum IV., höchstens bis zum VI. Jahrh., und Soltau betont sehr oft die Konstantinischen Einflüsse und Zeitverhältnisse. Jedoch in vielen Abschnitten wird nicht bloß bis in die Jahrhunderte der Scholastik und der Reformation, sondern bis in die Gegenwart herabgegangen. — Zweitens: 'Das Fortleben des Heidentums in der altchristlichen Kirche' scheint eine möglichst vollständige, streng historische Aufzählung der philosophischen, kultischen, zeremoniellen, mythologischen Momente anzukündigen, die bewußt (von Missionaren oder Liturgen und Katecheten) oder unbewußt (von äußerlich nur christianisierten Volksmassen) in die neue Geistesreligion herübergenommen wurden: sei es als berechtigte, anerkannte Ahnungen und Zeugnisse echter Religiosität, sei es als phantastische Arabesken und noch fortwuchernde Schlingpflanzen an den Grundmauern des neu erstehenden Tempels. Jedoch: Soltaus eigentliche Absicht und Aufgabe ist nicht sowohl die des Historikers, als vielmehr die des Polemikers. Sein Buch hat 'eine weit über die wissenschaftlichen Forschungen hinausgehende praktische Bedeutung' (S. 28, vgl. z. B. S. 166 'um ein für allemal mit dem Opferbegriffe im Christentume aufzuräumen').[1] Polemik ist die Amme, die diesem Buche Leben und Gestaltung gibt. Deutlich erhellt die polemische Tendenz — gegen die heutigen 'offiziellen Kirchen' — aus den Einleitungen (S. 1—29) und Schlußabschnitten (S. 275—297); sie tritt oft hervor auch inmitten der (zunächst doch geschichtliche Tatsachen der ersten christlichen Periode nur registrierenden) Einzelausführungen (über Dogmatismus, sittlichen Rückfall des Urchristentums in das Heidentum, Wunderaberglaube, heidnischen Opferbegriff in Abendmahl und Messe, Anthropomorphismus und Polytheismus im Heiligenkult und in Christologie bezw. Trinitätslehre, Entwicklung des Episkopates und des päpstlichen Primates analog dem römischen Cäsarentum).

Soltaus Kritik ist in diesen Einzelabschnitten vielfach durchaus berechtigt, sie wiederholt meist Altbekanntes und oft

[1]) Dagegen fragte Ad. Harnack (Januar 1907): 'Ist nicht der Opferbegriff im Protestantismus, bei seiner Reinigung, zu stark zurückgedrängt worden? Steckt nicht in der katholischen Messe ein Moment der Anbetung, wie sie der evangelische Gottesdienst nicht leicht erreicht?'

Digitized by Google

Gerügtes. Doch über der Polemik gegen das heutige offizielle Kirchentum vergißt Soltau vieles, was er zur Ergänzung seiner 'altkirchlichen' Schilderungen hätte beibringen können und sollen; z. B. Einflüsse des Mithraskultus sind mehrfach angegeben, dagegen ist die artistische und symbolische Verwertung der hellenischen Götterwelt, besonders des Apollon (Licht, Weisheit, Überwinder der niedrigen Erdmächte) und des Hermes (Führer der abgeschiedenen Seelen, guter Hirt) kaum gestreift. Befremdlich ist die geringe Rücksichtnahme auf die altgriechische (nicht nur alexandrinische) Philosophie und auf die gnostischen Hauptsysteme, die sich von Westen und Osten her im II. bis IV. Jahrh. sowohl dem Christentume zur Seite als feindlich gegenüberstellten. Befremdlich ist, daß 'Heidentum' (trotz S. 9—11) fast nur im niederen, intellektuell und ethisch tadelnswerten Sinne gebraucht ist (und doch kennt Soltau Spieß' vortrefflichen Logos Spermatikos und die Urteile der Kirchenväter, z. B. 'was den Juden das Gesetz, den Christen das Evangelium ist, das war den Hellenen die Philosophie — ein eigenes Testament, ein Werk der göttlichen Vorsehung'). — Befremdlich ist auch die starke Verkennung des Originalen, auf heidnische Ursprünge nicht Zurückführbaren, im alttestamentlichen Israel.

Soltaus wesentliche Stellung ist die des 'verständigen Rationalismus' (S. 14). Kant nannte treffender seinen kritischen, die Religion in Moral auflösenden, immerhin aber entschieden idealen und dabei durchaus praktischen Rationalismus 'den reinen' (im Gegensatze zum Vulgärrationalismus und Dogmatismus). Kritisch und dogmatisch gehört Soltau wohl zu den Vertretern des Protestantenvereines und des undogmatischen Christentums, zu den Gönnern der religionsgeschichtlichen Volksbücher. Der Philosophie scheint er wenig geneigt zu sein (nicht nur S. 85 ff.). — Warm tritt er ein für das 'ursprüngliche' Christentum, für den Inhalt der Bergpredigt, für Jesu (synoptische) Gleichnisse. Mit Goethes Worten rühmt Soltau (S. 29. 287) die von den Naturwissenschaften unerreichbare 'Hoheit und sittliche Kultur' des Urchristentums, 'wie es in den Evangelien schimmert und leuchtet' (vgl. S. 12—19. 25 f. 46 f. 111 ff. 155. 247. 274 f. 284 f. V. VIII). 'Das ursprüngliche Christentum hat absoluten Wert' (286 f.) und 'ist der objektive Maßstab für alle religiösen Werturteile' (S. 284 f.), sofern es 'die Grundsätze alles religiösen Lebens in klassischer Weise verkörpert'. Das lautet vortrefflich. Freilich läßt Soltau von den vier Evangelien nur die synoptischen — und auch diese nur teilweise, nach tiefeinschneidenden Amputationen — als lautere Geschichtsquellen gelten (S. 12. 17. 87 ff. 131 f. 138 f. 150 f. 171 ff. 301 f.): 'für den idealen Monotheismus Jesu' (S. 125) und 'das Hauptgesetz christlicher Ethik' (S. 46 f.: Liebe). — Den Pantheismus und den Deismus lehnt Soltau gelegentlich ab (S. 126): doch letzteren kaum mit Recht. Denn die Konsequenzen seiner herben Wunderleugnung (S. 4. 127 ff. 136 f. 279: z. B. 'hat Jesus objektive Wunder getan — so müßten die Ärzte in die Narrenhäuser' S. 129; 'Mirakel in den Schicksalen und Taten Jesu sind nicht als glaubwürdig überliefert anzusehen' S. 136) und sein öfteres, nachdrückliches Bekenntnis zur unbedingten Autorität der 'modernen Weltanschauung' (S. 279. 127 ff.) und 'der natürlichen Weltordnung, der in ihr waltenden Gesetzmäßigkeit' (z. B. S. 129 'wir modernen Menschen kennen zwar nicht alle Naturkräfte und alle Naturgesetze, aber wir sind völlig überzeugt von der Unverbrüchlichkeit des Naturgesetzes' — übrigens: ein logisch wie sachlich bedenklicher Satz!) rütteln an den festesten Fundamenten des lebensvollen Theismus; denn sie schalten den — sowohl transszendenten als immanenten — Gottesgeist tatsächlich aus dem Naturmechanismus aus.

Strenge Konsequenz ist überhaupt nicht Soltaus Stärke. Oft bringt er nachträglich Zugeständnisse, die ihn in Selbstwidersprüche verwickeln (z. B. S. 222. 228 f. 267 f. 298. 208 f.). So gibt Soltau S. 127. 136 trotz seiner entschiedenen Wunderleugnung zu: 'höhere Ordnungen, die im einzelnen zu erkennen uns versagt ist', 'Beeinflussung durch eine geistige Macht', 'Ausflüsse aus einer höheren Ordnung und Gesetzmäßigkeit, die

Digitized by Google

menschliche Erkenntnis ahnen und glaubend erfassen, nicht aber völlig begreifen kann'. Sind das nicht die Prämissen der von Soltau arg gescholtenen Wundergläubigen? — Ähnlich steht es mit Soltaus Proteste 'gegen moderne Naturalisten' (S. 286 f.), die auf Grund des Entwicklungsgesetzes bestreiten, daß im Christentume 'der Höhepunkt der Religion schon erreicht sein könne'. Denn anderwärts stellt sich Soltau (S. 127 ff. 279) entschieden auf den kritisch negativen Standpunkt 'der modernen Weltanschauung, in der kein Raum ist' für vieles, jeder theistischen Religiosität 'Wesentliche' (S. 289. 295); und Soltaus These (S. 287) 'jene scheinbare Irregularität ist eben das allein Naturgemäße auf dem Gebiete des geistigen Schaffens' ist ein gefährliches Eingeständnis seitens dessen, der doch sonst für 'die unabänderliche Geltung der Naturgesetze' im allgemeinen und des 'Entwicklungsgesetzes' im besonderen eintritt ('der Zeitgeist fordert seine Rechte' S. 294). — Was bei Soltau 'himmlisch, überirdisch' (z. B. S. 14. 24. 295) bedeutet, ist angesichts seiner polemischen Ausfälle gegen die Unmodernen sehr fraglich; begriffliche Festsetzung fehlt und ist nicht zu erraten. —

Über Soltaus philosophische und religiöse Stellung ließe sich sowohl prinzipiell als auch betreffs vieler Einzelfragen recht wohl diskutieren: auch seitens der positiv Evangelisch- und Kirchlichgerichteten. Leider erschwert — oder zerstört — Soltau die Verständigung durch seine rücksichtslos hervortretenden polemischen Tendenzen. Er spricht sie aus in Sätzen, die für wissenschaftliche Männer oft kaum glaublich, und aufs tiefste verletzend, herausfordernd sind. Das schöne Wort Bacons 'Wissenschaft ist Macht' übernimmt Soltau (S. 296). Aber: spricht Wissenschaft oder Leidenschaft, objektive Einsicht oder polemische Absicht, Urteil oder Vorurteil aus Soltaus prinzipiellen, die Gegenwart kritisierenden, Sätzen? 'Das offizielle Kirchenchristentum der protestantischen wie der katholischen Kirchen ist ein vollendetes Heidentum' (VII). 'Der offizielle Kirchenglaube aller christlichen Gemeinschaften ist ein vollendetes Heidentum' (S. 8). Das angeblich 'objektive Urteil der Weltgeschichte' lautet (S. 288), daß 'die christliche Kirche in allen Grundlehren nicht nur von den Prinzipien des ursprünglichen Christentums abweicht, sondern in diametralem Gegensatze zu diesem steht'. 'Das Christentum der offiziellen Kirchen und Sekten ist nichts anderes, als ein wenig verhülltes Heidentum; noch jetzt wird überall gerade auf diese heidnischen Elemente des Kirchenchristentums das Hauptgewicht' gelegt (S. 28. 291). 'Es muß ein Ende haben mit der heuchlerischen Anbetung dessen, was gar keinen inneren Wert besitzt' (S. 29) und 'noch in der Gegenwart die Herrschaft des Reiches Gottes, wie es einst Jesus erstrebte, in die niedrige Sphäre menschlicher Gemeinheit herabziehen will' (S. 297). 'Die niedrigste Gattung des Polytheismus hat auch jetzt noch bei Neunzehntel aller Christen jenen Glauben verdunkelt, welcher der Lebensnerv jeder wahren Religion ist, den idealen Monotheismus Jesu Christi' (S. 125).

Leicht lassen sich diese Äußerungen einer, wissenschaftlich doch für die Wirklichkeit und Wahrheit vieler Tatsachen blinden, durch das einseitige Parteiinteresse verbitterten Polemik vermehren. Doch *sapienti sat*! Die Maßlosigkeit der Urteile, schon die unterschiedslose Zusammenfassung und Verteilung sämtlicher (doch sehr verschiedenen) Konfessionen ist kein gutes Zeugnis für Soltaus Handhabung des Satzes 'Wissen ist Macht'.

Doch leider mehr! Was Soltau seinen Gegnern, Laien und Theologen im positiven Lager, vorwirft (S. 3. 29. 291. 293 f. z. B.), ist 'Dummheit', 'Heuchelei', 'Verkehrtheit'. Kein Wort der Entgegnung darüber! Doch die Frage: ob wohl Soltau, bei seiner einseitig verstandesmäßigen Kritik und Negation, als Historiker sich die Fähigkeit erhalten hat, in anderer Gemüt, Empfindung, Denkart sich zu versetzen? Ob Soltau wohl den Schleiermacherschen Religionsbegriff zu würdigen weiß, der in den Tiefen des Gefühls die stärksten und nachhaltigsten Quellen aller Religiosität nachweist? Ob Soltau wohl die — für Praxis, Theorie, Kunst doch auch im idealen Sinne epochemachende — Gestalt des Franz von As-

Digitized by Google

sisi versteht? oder jetzt des weitherzigen Rosegger Eintreten für den Marienkultus (Maria ist für Rosegger das Urbild seiner schlichten, für ihres Kindes Leib und Seele sich absorgenden Mutter)? Ist etwa Richard Rothe, der spekulative Mystiker und nüchterne Praktiker, bei seinem Eintreten für Wunderglauben, persönliche Inspiration, Schriftzeugnisse über Christi Leben und Wirken zu messen an Soltaus Maßstäben (Dummheit, Heuchelei, Verkehrtheit)? oder von neueren Philosophen Franz von Baader (katholisch), Hermann Fichte (evangelisch)? — Der Tadel, den Soltau gegen Harnack ausspricht, wegen dessen objektiver, oft milder und in Sympathien sehr weit gehenden Würdigung anderer Kultus-, Glaubens-, Lebensformen (z. B. der griechisch- und römischkatholischen), fällt auf Soltau selbst zurück (S. 281 ff.).

Soltaus Urteile über die gegenwärtigen Konfessionen, die er unbegreiflicherweise als eine geschlossene Einheit ausgibt und anpreist, beruhen vielfach auf Unkenntnis und Vorurteil. Es ist doch arg, daß er (z. B. S. 290) zu sagen wagt: 'überall gelten nach der offiziellen Kirchenlehre die Schriften des Alten Testamentes als inspiriert'. Weder unsere Reformatoren noch die Bekenntnisschriften kennen und lehren die (erst von Dogmatikern des XVII. Jahrh. aufgestellte, längst auch im positiven Lager fast allgemein aufgegebene) Verbalinspiration; wie kühn kritisierte Luther auch das Neue Testament! — Grundfalsch ist es, wenn Soltau die (in der kirchlichen Exegese und Dogmatik längst richtig übersetzte, Stelle 2. Tim. 3, 16 wieder fälschlich so deutet (X. 35. 39—41. 44 f.), als ob im Texte stünde *ἡ πᾶσα γραφή*, während doch der Artikel fehlt (*π. γ.*) und *θεόπνευστος* Attribut ist (nicht Prädikat unter Ergänzung von *ἐστίν*). — Der Spott über Trinität (89. 109 f.: 'Hexeneinmaleins des Mephistopheles') beweist, daß Soltau keine Ahnung hat von den dialektischen, psychologischen, ethischen Motiven der philosophischen und theologischen Spekulation (über den Satz 'Gott ist Geist').

Zur Kennzeichnung von Soltaus exegetischer Methode folgen einige Beispiele. S. XII. 133 f. 136. 279 wird ausgeführt: 'Die glaubwürdigen Berichte des Neuen Testaments erzählen von den Wunderheilungen Jesu: diese beschränken sich aber auf Heilungen hysterischer Krankheitserscheinungen; Jesus selbst lehnte es ab, Mirakel tun zu können', denn 'Jesus hat selbst keine Wunderkraft besessen noch zu besitzen geglaubt'. Das ist nicht Resultat der besonnenen Wissenschaft, sondern Ukas der heutigen 'Weltanschauung' und des jetzt herrschenden 'Zeitgeistes' (294). Der Eiferer gegen alles Dogmatische bindet sich selbst an den Dogmatismus der 'modernen Weltanschauung', die keine göttliche und geistige Freiheit anerkennt über und innerhalb 'der Unverbrüchlichkeit des Naturgesetzes'. — So gebunden tritt Soltau als Kritiker an die Geschichtsbücher und Briefe des Neuen Testamentes heran. Aus ihnen scheidet er alles aus oder deutet er weg, was dem 'verständigen Rationalismus' und den jetzt gerade anerkannten 'Naturgesetzen' (zum Teil Hypothesen) widerspricht. Das Johannesevangelium verliert in Lehrfragen jede Zeugniskraft (S. 87—91. 95. 131 f. 150 f. 301), denn es ist 'unhistorisches Produkt'; trotzdem aber wird es (S. 69. 71) zitiert und zwar gerade als die einzige Quelle für die urchristliche, neue Fassung des Gottesbegriffes (Kap. 4. 24 Gott ist Geist). — Die synoptischen Berichte werden nach Bedarf reduziert auf moralische und symbolische Reden Jesu, Tatsachen und Taten werden oft in mißverstandene Worte oder spätere Erdichtung verflüchtigt. Des Paulus echte Briefe (S. 302 acht), älter d. h. früher als die Evangelien geschrieben, werden oft sehr hoch bewertet (S. 15—18. 36. 47. 51. 76. 92. 100. 131; Tadel auch S. 37 ff. 42. 93. 142. 150. 164 f. 182 192 f. 227 f. 275 f.), doch möglichst auf die für Soltau unanstößigen (ethischen) Aussagen reduziert; was bei Paulus doch nicht mit Soltaus Maßstäben stimmt (Auferstehung 1. Kor. 15, 1 ff.; Christologie, Opferidee), gilt als 'nicht bindend' (S. 164 f.). Die feierliche Beteuerung Pauli (über Wortlaut und Sinn der Abendmahlseinsetzung) 1. Kor. 11, 23 wird verschwiegen an der entscheidenden Stelle (171 ff. 182), obschon

Digitized by Google

sie später (S. 225) in anderem Zusammenhange flüchtig auftaucht. Aus 1. Kor. 12,4 f. wird jede trinitarische Ökonomie wegdekretiert (S. 100), da die Echtheit der Worte selbst auch von Soltau zugegeben werden muß. — Als Beispiel exegetischer Unklarheit sei (S. 12. 225 f.) aufgeführt der Gebrauch von 'christisch — christlich' (1. Kor. 1. 3).

Soltau klagt (S. 299): 'über das Wesen des Christentums herrschen bis in die Reihen der wissenschaftlichen theologischen Forscher hinein bedenkliche Vorurteile'; d. h. Soltau billigt nur die Aussagen der linksliberalen Theologie, der radikalen Kritik, der dogmatischen Negation. Das ist natürlich des Einzelnen Sache und ist sein Recht. Aber Unrecht ist es, mit dem Schlagworte 'Wissenschaft' (S. 296) nur sich selbst zu decken und die neutestamentlichen Schriften so zu beschneiden, daß angeblich das übrig gelassene 'Echte' im Neuen Testament zum Zeugnisse für den modernsten Rationalismus und Moralismus wird. Kant war seiner Zeit ehrlich; hochhaltend den ethischen Gehalt der Bibel schrieb er als philosophischer Kritiker seine 'Religion innerhalb der Grenzen der Vernunft'; so sollten heute auch die auf der äußersten Linken stehenden Theologen oder Philosophen verfahren: 'innerhalb der Grenzen der modernsten Weltanschauung', nicht aber innerhalb des Neuen Testaments sollten sie die Beweise für ihre — religiös zu enge, durchaus einseitige, hypothesenreiche — Systematik suchen.

Vom vollen, nicht durch apriorische Axiome und willkürliche Kritik verkürzten und zerstückelten, Evangelium erklärte Sohm (am Ende seiner Kirchengeschichte): 'Nicht die Wissenschaft, sondern das Evangelium' kann und wird unsere Zeit heilen. — Das volle Neue Testament hatte Goethe im Auge, als er gegenüber der negativen Bibelkritik betonte: Das Christentum bedürfe keiner weiteren Apologie, als der einen und besten, daß es oft schon für kranke Zeiten und für kranke Menschen die heilende Medizin geworden sei. — In der 'Kritik aller Offenbarung' hat der ältere Fichte die Möglichkeit einer unmittelbaren, sinnlich vermittelten Offenbarung zwar stark verklausuliert, doch ausdrücklich zugestanden. — Der kritische Meister Kant hat gewissenhaft, trotz seiner geringen Einschätzung des historischen Rahmens, bei der Frage 'von wannen ist Jesus' die Parthenogenesis und Epigenesis erörtert (Note in 'Religion innerhalb der Grenzen der Vernunft').

Daß bei Dogmen, die doch nur ringen nach einem Ausdrucke für geistige Rätsel, zu scheiden ist zwischen Kern und Schalen, zwischen Idee und Formeln, zwischen sittlich-religiöser Wurzel und dialektischen Begriffsstimmungen —, daß in Kirchen- und Dogmengeschichte sehr vieles Transitorische und auch Irrige gezeitigt ward, daß viele Schlingpflanzen an dem Lebensbaume der christlichen Religion emporwucherten: das ist jederzeit von den Vertretern auch der kirchlichen Gemeinschaften betont worden. Vieles von Soltau Getadelte wird rückhaltlos auch von den heutigen positiven Theologen verurteilt. Aber der bittere Vorwurf, 'es herrsche vollendete Heuchelei und vollendetes Heidentum in jedwedem Kirchenchristentum' (VII. 3. 8. 291 ff.) ist nachdrücklich abzuweisen. — Wo 'Wissenschaft Macht ist', darf der Historiker ein Doppeltes nicht vergessen oder verschweigen: daß die Schlacken von heute einst Feuer gewesen sind für Einzelne, für Völker, für ganze Zeitalter; und daß erloschene Feuer oder früher aufleuchtende Irrlichter auch von den heutigen — zumal evangelischen — Kirchen als Schlacken oder Wahngebilde bezeichnet werden. Oft verwechselt Soltau Häresien und kirchliche Entscheidungen; oft verschweigt er die geistvollen, psychologisch und ethisch wertvollen Theorien kirchlicher Autoritäten (z. B. Augustins über Gottes Wesen und Offenbarung).

Das inhaltreiche Buch ist jedenfalls mit Vorsicht, unter steter Nachprüfung und Ergänzung der Sammlungen und der Urteile zu lesen. Des Verfassers subjektive 'praktische' Tendenzen trüben oft den objektiven Blick und Tatbestand.

Emil Höhne.

Digitized by Google

HANDBUCH FÜR LEHRER HÖHERER SCHULEN[1])

Von Georg Siefert

Unter dem frischen Eindrucke der Verhandlungen des dritten Tages für 'Deutsche Erziehung' in Weimar, denen ich als stiller Zuhörer beiwohnte, begann ich die Lektüre des neuen Teubnerschen Handbuches für höhere Schulen, und ich hätte gar häufig den Herren, die dort meist mit stumpfen, aber auch mit vergifteten Waffen Sturm liefen gegen unser Schulwesen und seine Verteidiger, zumal gegen Gustav Roethe, diesen 'sauberen Germanisten, über den man erröten müsse', und einen wahren Hexensabbat wüstesten Hasses feierten wider alles, was griechisch oder römisch heißt, das Studium dieses trefflichen Werkes empfehlen mögen.[2]) Hier konnten sie statt ihrer in der groben Holzschnittmanier des XVI. Jahrh. vorgeführten, phantasiereichen, aber gänzlich verzeichneten Schulbilder die tatsächlichen Verhältnisse kennen lernen, hier sehen, daß auch die verfehmten laudatores temporis acti ein gesunder reformatorischer Geist beseelt, daß Überlebtes nicht gehalten, Bedenkliches nicht vertuscht, frische Triebe nicht brutal niedergetreten werden sollen, daß kulturmörderische Reaktion vielmehr ihres eigenen Evangeliums letzter Schluß ist.

Eine große Zahl trefflicher Mitarbeiter hat sich vereint, um gegenüber dem vielbändigen Baumeisterschen Handbuche eine knappe Übersicht über das höhere deutsche Schulwesen zu bieten, die auch das Interesse weiterer Kreise, der Eltern vor allem, fesseln und es dem Lehrer ermöglichen soll, über die Grenzen des eigenen Faches in die Nachbargebiete hinüberzuschauen. Darin sehe ich das Neue und die Hauptbedeutung des Buches. Der Lehrer soll wissen, was den Zögling neben seinen eigenen Stunden beschäftigt, das ist eine alte, eigentlich selbstverständliche Forderung; aber wer die Praxis kennt, weiß, wie selten und wie schwer das ist, wie wenig das auch für den Lehrer geltende Postulat Lessings, der Schüler müsse fortwährend aus einer Scienz in die andere sehen, erfüllt wird, wie rücksichtslos sich die einzelnen Kollegen oft behandeln. Das neue Handbuch ermöglicht jetzt eine solche Inventuraufnahme über das geistige Haben unserer Jugend ohne viel Mühe; es ist zu wünschen, daß recht viele davon Gebrauch machen. An der Volksschule, die fast durchgängig im Banne Zillers und Reins steht, geschieht in der Konzentration des Unterrichtes zu viel des Guten, an der höheren Schule herrscht trotz vielfacher Anläufe der einseitige Fachunterricht, der sich um den Nachbar nicht kümmert, zum

[1]) Leipzig, Teubner 1906. 2 Bände. XIV und 704 S.

[2]) Noch toller waren die diesjährigen Verhandlungen. Das war nicht mehr Mannhaftigkeit, das war Brutalität.

Digitized by Google

Schaden der Gesamtausbildung des Zöglings. Mancher Irrtum, manch rasches, verletzendes Mißverständnis würde schwinden, mancher mühsame Umweg vermieden werden, wenn etwa der Philologe das hier über Aufgaben und Methode des mathematischen Unterrichtes Gesagte, der Mathematiker die Betrachtung der klassischen Studien kennte.

Den Reigen eröffnet Julius Ziehen, mit einer feinsinnigen, gründlichen Darstellung des inneren Organismus des höheren Schulwesens. Was er über die einzelnen Schulgattungen, über Einheitliches und Trennendes, über die Abgrenzung des Lehrgutes, über das Wechselverhältnis der einzelnen Fächer, über die Pflege der Schülerindividualität und die Pflichten des Lehrers, über Methode und Persönlichkeit und manches andere sagt, ist ganz ausgezeichnet; ernst und eindrucksvoll beklagt er den auch nach Aufhebung des Gymnasialmonopoles immer noch tobenden, im Grunde recht illoyalen Kampf der drei Hauptrichtungen unseres höheren Schulwesens, deren Organe sich nicht gegenseitig herunterreißen, sondern 'ganz der Arbeit am inneren Ausbau der von ihnen vertretenen Anstalten widmen', das Einigende betonen und in fruchtbarem positiven Schaffen statt öder, immer neue Aufregung und Beunruhigung erzeugender Polemik die Lehrstoffe nach der Eigenart und den Zielen der einzelnen Schulart durcharbeiten sollten. Ziehen bekennt sich als überzeugten Freund des humanistischen Gymnasiums, aber er wird auch der Besonderheit und der Kulturnotwendigkeit der realistischen Bildungsstätten durchaus gerecht; er will ein friedliches, von gegenseitiger Achtung getragenes Nebeneinander, kein feindliches Gegeneinander. Nur die zu dick unterstrichene Würdigung der Reformschule stört bei seiner Umschau von hoher Warte; hier redet doch der Parteimann.

Der Provinzialschulrat Nelson und der Professor Fricke haben sich in die Aufgabe geteilt, die äußere Organisation des höheren Schulwesens mit all seinen mannigfachen Problemen wie Schularten, Schulaufsicht, Prüfungen, Ausbildung der Lehrer, Disziplin und dgl. sowie die Geschichte und soziale Lage des Oberlehrerstandes zu behandeln, und erledigen sie in übersichtlicher, klarer und durchaus maß- und taktvoller Weise. Mancherlei Wiederholungen laufen freilich dabei unter, deren Vermeidung vielleicht Platz geschafft hätte für eine kurze Erörterung der praktischen Pädagogik. Gewiß besitzen wir dafür Matthias' ausgezeichnetes Werk; aber das Handbuch wendet sich ja ausdrücklich auch an die Eltern, und für diese muß es von Wert sein, neben dem Was, das ihre Kinder erhalten, auch über das Wie etwas zu erfahren. Es berührt doch eigenartig, daß das wenige überhaupt über praktische Pädagogik Gesagte sich in Wernickes Abriß der Schulhygiene findet, einem in seinem historischen und in seinem theoretischen Teile gleich vortrefflichen Aufsatze, der den Lehrer recht oft zu ernstem Nachdenken zwingt und manches törichte und selbstgefällige Vorurteil bannen, manches Unheil verhüten kann.

Von den 16 Männern, die die einzelnen Unterrichtsfächer behandeln, gebührt die Palme unbedingt Oskar Weißenfels. Seine Darstellung des lateinischen wie des griechischen Unterrichtes gehört zu den letzten und zu

Digitized by Google

den reifsten Gaben des viel zu früh dahingeschiedenen unvergeßlichen Mannes, dessen Leben und Denken ein unübertreffliches Muster jener *εὐθυμία* war, die dem antiken Weltweisen als Ideal der Lebensgestaltung galt. Sie ist sein Testament, das wir in Ehren halten wollen. Das gründliche Wissen, das sich mit geistreicher Durchdringung und feinstem Geschmacke paart, die schwungvolle Fülle des Ausdrucks, dem doch jede schönklingende Phrase fremd ist, die glühende Begeisterung für die humanistische Bildung, die sich mit modernem Empfinden aufs beste verträgt, der heilige Ernst, wenn es darauf ankommt, vereint mit bezauberndem Humor, das ausgezeichnete praktische Können zu der sicheren Erfassung der höchsten Ziele, das *μέσον κατὰ τὸν ὀρθὸν λόγον*, das doch jeder schwächlichen Kompromißmacherei abhold ist, all diese Eigenschaften des herrlichen Mannes finden sich hier wieder. Die oft mißbrauchte Empfehlung: Dies oder das muß jeder, den es angeht, gelesen haben, für diese wenigen Seiten gilt sie gewiß. Jeder Lehrer wird daraus reichste Belehrung schöpfen, mag er dem Sextaner die erste Deklination, dem Tertianer Cäsar und Xenophon, dem Sekundaner Homer und Cicero, dem Primaner Horaz oder Thukydides erklären, mag er sich über das Lateinsprechen und -schreiben, die rechte Behandlung der mykenischen Frage oder die tiefsten philosophischen Probleme der Platonlektüre unterrichten wollen. Wundervoll ist schon der historische Teil, zwingend die Auseinandersetzung mit der Reformschule, mit der die Lektüre fast ganz der Geschichte unterordnenden, die poetischen und philosophischen Elemente vernachlässigenden Konzentrationspädagogik, siegreich der Kampf gegen die auf den Hellenismus gegründeten reformatorischen Ideen von Wilamowitz, den Weißenfels schon auf der Philologenversammlung in Halle mit überzeugender Energie geführt hat. In goldenen Worten umschreibt er demgegenüber auf S. 296 die wahren Aufgaben des humanistischen Gymnasiums. Meisterhaft ist auch die knappe Auswahl aus der unübersehbaren Fülle der wissenschaftlichen wie der didaktischen Literatur.

Mit vollem Rechte wendet sich W. gegen jede Zurückdrängung des Lateinischen zugunsten des Griechischen; ich weiß nicht, was die Leute um Hornemann gegen seine Argumente einwenden können. Entschieden lehnt er die heute Mode gewordene 'orakelhafte Kürze' der Schulgrammatiken ab; treffend kennzeichnet er die Wichtigkeit des Spracherlernens: 'Ist die Sprache ja doch das edelste Produkt der menschlichen Seele überhaupt und zugleich das im höchsten Grade charakteristische Produkt der Volksseele. Richtig gelehrt, lehrt sie mehr und Wichtigeres als tausend auf der Oberfläche des Lebens aufgesammelte Realien. Den Gesetzen einer fremden, von der unsrigen wesentlich verschiedenen Sprache nachdenkend, stählt der Schüler seine geistige Kraft.' 'Das Sprachliche oberflächlich treiben, heißt die Zeit verschwenden.' Weit über die landläufige Philisterhaftigkeit hinaus greifen die Bemerkungen über das Übersetzen aus dem Deutschen ins Lateinische. So sagt er zur Stilistik: 'sich an dem Grammatischen genügen lassen und auf das Stilistische wie auf überflüssigen Kram verzichten ist wahre Banauserie und dabei unpraktische Zeitverschwendung'. Auch was er über das 'geradezu unappetitliche Wiederkäuen'

Digitized by Google

des Gelesenen im Extemporale vorbringt oder über mündliche Übersetzungen und Variationsübungen einfacher Sätze, über das stereotype Nachübersetzen, das 'leicht zur Qual, ja zum Ekel werden' könne, über Vorbereitung und Selbsttätigkeit beim Übersetzen und das rechte Maß der Interpretation, über die allmähliche Gewöhnung der Schüler zu jener 'Selbständigkeit im Erfassen des lateinisch und griechisch Geschriebenen', das doch das Endziel bleiben muß, damit nicht der Primaner 'nach so langer Beschäftigung mit den alten Sprachen am Fuße der Koppe stehen bleibt, anstatt auch noch jenes letzte Stück in die Höhe zu klimmen', all das und vieles sonst trifft den Nagel auf den Kopf und ist ernstester Berücksichtigung wert.

Sein Bestes bietet W. in der Besprechung der klassischen Lektüre; daß er das Hauptgewicht auf die philosophischen und die poetischen Stoffe legt, versteht sich bei ihm von selbst. Besonders wohltuend berührt seine Würdigung Ciceros, besonders der philosophischen Schriften, deren unermeßlichen Kultur- und Bildungswert nur leugnen kann, wer von der menschlichen Geistesgeschichte im allgemeinen und von der geistigen Konstruktion der letzten vorchristlichen Jahrhunderte, der griechischen so gut wie der römischen, keine Ahnung hat. Von Cicero originale Gedanken verlangen beweist krasseste Ignoranz; schöpferisches philosophisches Denken hat schon seit der Akademie und dem Peripatos aufgehört; schon der Hellenismus zehrt nur noch von der größeren Vergangenheit. Aber den geistigen Besitz seiner Zeit, den philosophischen zumal, hat keiner so allseitig umfaßt, keiner so wundervoll klar überliefert wie Cicero, dieser große Lehrmeister der Menschheit. 'Um ihn entbehren zu können, müßte man erst in allem Ernste das Griechische an die erste Stelle setzen.' 'In diesen Schriften haben wir es mit dem Niederschlag des ganzen antiken Denkens und Wollens zu tun.' 'Was die Gesamtheit von Ciceros Schriften an edlem Lesestoff bietet, ist so erstaunlich reich und vielseitig, daß ein Teil davon für alle Klassen des Gymnasiums ausreichen würde. Man kann in der Tat sagen, daß er, die Elemente der griechischen und römischen Bildung in sich zusammenfassend und sie in eine schöne und gewinnende Form gießend, einen länger als 1000 Jahre vorhaltenden Damm aufgeworfen hat gegen die Überflutung durch ein Barbarentum, das an bedeutenden und originellen Bestandteilen zwar reich war, dem aber noch lange die Reife der Klarheit und Schönheit fehlen sollte.' Nach Weißenfels soll 'die Beschäftigung mit dem Altertum in Cicero und in Horaz als in den alles resümierenden Schriftstellern gipfeln'. Diese These macht er freilich einleuchtender für den philosophischen Redaktor als für den philosophischen Dichter. Horaz' philosophisches Denken — von einer Philosophie des Horaz sollte man füglich nicht reden — ist eine sehr komplizierte Sache, die sich die Kommentare und Erläuterungsschriften und so auch Weißenfels trotz all des Schönen und Geistreichen, was er über den Dichter sagt, doch zu leicht machen, weil sie die Gedankenwelt des Hellenismus nicht genügend kennen. Es ist nicht alles Epikur, wozu sich bei Usener Parallelen finden. Prächtig ist dagegen das Plaidoyer für Ovid, sehr treffend die Würdigung des Virgil, den man nicht immer bloß mit tadelndem Seitenblicke auf Homer lesen,

Digitized by Google

sondern aus seiner — durch Norden und Heinze uns erschlossenen — Eigenart verstehen soll. Auch für Catull, Seneca, Quintilian bricht W. eine Lanze; daß er Tibull nicht nennt, bedaure ich; dieser größte aller römischen Dichter sollte der Schule nicht vorenthalten bleiben, und müßte dafür das IV. Buch der Oden fallen. Und wie wäre es, da W. ein Freund von Chrestomathien ist, mit Stücken aus Lucrez, etwa B. III?

Nicht teilen kann ich nach mehrjähriger, intensivster Beschäftigung Weißenfels' Abneigung gegen Cäsar. Natürlich soll dieser nicht in panegyrischer Weise verherrlicht oder nur vom Standpunkte militärischer Operationen, taktischer Kombinationen aus gelesen werden. Cäsar erklärt nur recht, wer zwischen den Zeilen lesen kann; sonst wird er den Schülern nie lebendig. Aber richtig interpretiert, wird seine Lektüre nützlich und genußreich. Es ist doch etwas Großes, eine der gewaltigsten Persönlichkeiten der Weltgeschichte seine Taten selbst erzählen zu hören, und wer Sinn hat für Cäsars Humor, für seine Kunst, mit wenig Worten viel und auch mit viel Worten wenig zu sagen, für sein eigenartiges Verhältnis zu seinen Soldaten, für das allgemein Menschliche und Allzumenschliche in ihm, der gewinnt aus ihm eine Fülle von Anregungen, namentlich auch aus dem von W. mit Unrecht gänzlich abgelehnten Bellum civile. In 'bengalischer Beleuchtung' darf man ihn freilich vor den Schülern nicht erstrahlen lassen; ein gerütteltes Maß Kritik muß der Lehrer mitbringen und auch die Fähigkeit, mit dem Auge der Gallier die Dinge zu sehen. Eine Auswahl aus Cäsar muß ich im Gegensatze zu W. durchaus ablehnen. Ich kenne einigermaßen den Cäsarbetrieb in Dutzenden von Schulen und weiß, was aus der Zerpflückung dieses Autors, aus den unzähligen gedruckten und ungedruckten Leseplänen herauskommt. Das Bellum Gallicum ist ein wohlkomponiertes Ganzes; ein solcher Organismus wird heillos zerstört, wenn einzelne Steine weggeworfen oder versetzt werden. Zumal die heute beliebte brutale Unterdrückung der indirekten Reden, die zum psychologischen Verständnisse unentbehrlich sind, ist ganz verwerflich. Wie will man z. B. das VI. Buch — in das Cäsar mit gutem Grunde die Kulturschilderung verlegt hat — verstehen ohne das V. oder auch nur einzelne Teile dieses Buches ohne das Ganze, das VII. Buch ohne die Häduerkapitel? Eine andere Frage ist, ob die ganze Prosalektüre beider Tertien allein dem Bellum Gallicum verbleiben soll; daß die einseitige statarische Lektüre unerträglich werden kann, gebe ich W. durchaus zu. Wir lesen in Pforta — was freilich nur durch unsere Studientage möglich wird — schon in III^b das ganze Bellum Gallicum, auch VIII, großenteils natürlich kursorisch, aber die Klassenlektüre desto genauer, und fahren gut dabei. Es hat für die Schüler einen eigenen und wertvollen Reiz, einmal ein Ganzes unverkürzt in sich aufgenommen zu haben. Warm befürwortet Weißenfels Curtius Rufus; ich habe die Probe gemacht und teile diese Begeisterung nicht unbedingt; jedenfalls bedarf es einer sorgsamen Auswahl.

Für das Griechische verficht Weißenfels den sehr richtigen Grundsatz, es 'komme nicht darauf an, die Weiten der griechischen Literatur durchstürmen zu lassen, sondern das Charakteristische des in seiner Eigenart noch nicht ge-

Digitized by Google

trübten Griechentums vorzuführen'. 'Nur solche Werke der altklassischen Literatur gehören in die Schule, durch welche der Lesende in den Kreis des antiken Denkens und Empfindens gezwungen und nahe an das herangeführt wird, was die Seele des Altertums ausmachte. Es bedarf dazu des jahrelangen und täglichen Verkehrs mit solchen Werken der Literatur, in welchen die Sprache mit ganzer Kraft und Vielseitigkeit arbeitet.' Herkömmlich bildet die Anabasis die Vorhalle ins Griechentum. W. urteilt darüber ähnlich wie über Cäsar. Ich kann dem nicht beitreten. Gewiß enthält Xenophon sterile Partien; aber lauter Zuckerbrot kann und darf man der Jugend nicht bieten, und ich meine, wer die Anabasis langweilig findet und seinen Schülern langweilig macht, der ist selbst ein langweiliger Mensch. Daß daneben auch Teile der Kyrupädie, Kyros' Jugend und die Pantheaepisode, treten können, darin hat W. sicherlich recht; auch sein Urteil über die Memorabilien ist durchaus zu unterschreiben. — Ausgezeichnet ist seine Apologie des Demosthenes. Nicht vom politischen, sondern vom menschlich-psychologischen Standpunkte aus soll man diesen herrlichen Menschen lesen, ihn aus seiner Zeit und seiner Persönlichkeit heraus verstehen lehren. 'Wenn irgend einer, so besitzt er alle Eigenschaften eines Schulschriftstellers.' Seine 'Reden sind Beispiele von naiver Klarheit für die Wirkung der politischen Kräfte. Sie lehren nicht bloß ein Stückchen Vergangenheit besser verstehen, sondern sind überhaupt eine Schule der politischen Einsicht. Daß Demosthenes durch seine Beredsamkeit die Freiheit Griechenlands nicht retten konnte und einer Kraft sich entgegenstemmte, von der sich der nüchterne Beobachter heute sagt, daß sie nicht aufzuhalten war, nimmt seinen Reden nichts von ihrem bildenden Werte. Auch kann man denen, die über seine papiernen Proteste spotten, mit seinen eigenen und zugleich mit Schillers Worten antworten, daß die Nation nichtswürdig ist, die nicht ihr alles setzt an ihre Ehre.'

Was Weißenfels über Thukydides, Homer und die Tragiker sagt, kann ich auch nicht in Andeutungen referieren; lese es jeder, den es angeht. Über die Lyriker, für die wir Bieses treffliche Arbeiten besitzen, hörte man gern mehr. — Getreu seiner bekannten, vielleicht etwas einseitigen Tendenz, die philosophische Lektüre über die historische zu stellen, behandelt W. besonders ausführlich Platon und was mit ihm zusammenhängt. Hier weilt er in seiner eigentlichen Domäne; für die griechische Philosophie will er weit mehr Luft und Licht als bisher. Er empfiehlt dringend eine Chrestomathie aus Platon und will auch die Vorsokratiker und die Nachplatoniker, Aristoteles, Epiktet, Mark Aurel und selbst Epikur berücksichtigt wissen. Auch für Dio von Prusa, dessen *Κυνηγητικός*, ein wahres Prachtstück, ich gerne der Schule gewonnen sähe[1]), und Plutarchs Moralia tritt er ein, und in der Tat wäre für Schulen, die sich eine Erweiterung des herkömmlichen Kanons leisten können, eine Auswahl aus Plutarchs Ethika sehr erwünscht; war er doch einer der vielseitigsten, geist-

[1]) Ausgezeichnet würdigt diese 'utopische Tendenzdichtung' v. Arnim, Leben und Werke des Dio von Prusa 493 ff.

Digitized by Google

vollsten und edelsten Menschen seiner Zeit, der für weite Kreise der späteren hellenischen Welt dasselbe bedeutete wie Cicero für die römische! Seine Viten, die der philosophisch-praktischen, nicht der historischen Schriftstellerei angehören, die sittliche Paradeigmata liefern wollen und für Jahrhunderte die wichtigste Quelle geschichtlicher Erkenntnis waren, sind bis heute noch nicht ganz vom Gymnasium verschwunden; die Moralia enthalten noch lange nicht gehobene reiche Schätze fruchtbarster Gedankenarbeit, die freilich nur zum kleinsten Teile Plutarch selbst angehört. Doch das A und O hellenischer Weisheit bleibt Platon. Daß sich viele Schulen immer noch mit Kriton, Apologie und einigen kleinen Dialogen begnügen, wer beklagt es nicht mit Weißenfels? Energisch fordert er Gorgias, Symposion, Staat für die Schule und will auch Protagoras und Theätet nicht verbannen. Kein Schüler sollte das Gymnasium verlassen, ohne die beiden ersten Bücher der Politie im Urtexte gelesen und innerlich verarbeitet zu haben. Das ersetzt gutenteils die heute so oft geforderte sogenannte Bürgerkunde; denn hier kann politisches Denken gelernt werden, und das ist wertvoller als politischer Notizenkram. — Weißenfels' Aufsatz ist ein glänzendes und überzeugendes Plaidoyer für die humanistische Bildung; ihn durchleuchtet die frohe Hoffnung der Erfüllung des Wunsches, der ihm sein Lebtag auf der Seele brannte: 'Auch mehren sich die Anzeichen, daß sie bald wieder vorbei sein wird, die philosophielose, die schreckliche Zeit. Der Tag wird kommen, wo es die allgemeine Überzeugung ist, *nullum miseriarum in scholis finem fore, nisi aut praeceptores facti sunt philosophi aut philosophi praeceptores.*'

Dasselbe wünscht Alfred Rausch, der die philosophische Propädeutik behandelt. Über dies allmählich in der Versenkung versunkene, trotz aller Zaubersprüche noch nicht wieder ans helle Tageslicht gerufene Fach ist unendlich viel geschrieben worden, Gutes und Schlechtes, Lebenskräftiges und Utopisches. Es ist eigentlich verwunderlich, daß es nicht sterben und nicht leben kann, seit man jenen Schwabenstreich begangen hat, für die Primafakultas im Deutschen die philosophische Propädeutik als ausreichenden Ersatz einer ordentlichen philologisch-linguistischen Ausbildung zu erklären. Gelegentlich berichteten einige Direktoren, wie Cauer und Seeliger, über Experimente, die sie mit philosophischem Unterrichte an ihren Schulen gemacht haben; nicht selten wird wohl auch ein elementarer Kursus der Logik und Psychologie geboten; aber etwas Organisches, allgemein Gültiges ist, soweit ich sehe, nirgends geschaffen worden. Dabei soll nicht geleugnet werden, daß ein philosophisch durchgebildeter Lehrer, unterrichte er nun in Deutsch, Mathematik, Platon oder Religion, ohne eine einzige Stunde Philosophie auf dem Stundenplane unendlich viel für Erziehung zu philosophischem Denken tun kann, und es ist vielleicht überhaupt wertvoller und erstrebenswerter, wenn die Philosophie Unterrichtsprinzip als wenn sie Unterrichtsfach wird. Von der Persönlichkeit des Lehrenden ist im Grunde doch alles abhängig; von einer eingehenden Durchnahme des Elsenhans verspreche ich mir nicht viel. Ich habe als Schüler aus unserem Cicerounterrichte tausendmal mehr philosophische An-

Digitized by Google

regung mit ins Leben genommen als aus unserem Kursus der Psychologie und Logik. Gewiß sollten die großen Probleme der Erkenntnistheorie und der Metaphysik, die unsere reifere Jugend weit mehr bewegen als viele ahnen, der Schule nicht ganz fremd bleiben; ob der Religions- oder der Mathematiklehrer dazu der rechte Mann ist, das kommt auf die jeweils vorhandenen Kräfte an. Die Ethik gehört sicherlich in die Religionsstunden und dorthin auch ein offenes Wort über Häckel und Nietzsche, die man dem Primaner nicht versiegeln kann; für einzelne Kapitel aus der Geschichte der Philosophie findet sich da und dort Gelegenheit, und Interesse ist immer zu erwarten. Zu weit aber sollte man nicht gehen; die Schule kann nur anregen, hungrig soll sie machen, aber nicht satt. Eine gewisse Reife ist zum Verständnisse philosophischer Fragen unentbehrlich; die wenigsten Primaner haben sie. Greife man daher der Universität nicht unnötig vor; studiere man erst die Psychologie der Schüler, statt sie Psychologie studieren zu lassen! Wie für Theologen und künftige Schulmänner, so sollten auch für Mediziner und Juristen philosophische Vorlesungen obligatorisch werden; der von manchen dem Gymnasium zugedachte philosophische Neuanbau muß das ohnehin schon allzuweitläufige und unübersichtliche Gebäude noch unförmiger, noch unwohnlicher machen. Es hat schon heute viel zu viel Fassade und zu wenig behagliche und wohnliche Innenräume. Geht es nach den Reformern, so wird der Außenbau immer riesiger und die Zimmer immer enger und gedrückter. Auch Rausch scheint mir die Sache nicht wesentlich zu fördern. Er ist von Paulsen und von Wundt beeinflußt, deren pädagogische Gedanken nicht immer nüchtern und verständig, deren wissenschaftliche Postulate nicht selten anfechtbar oder doch noch fließend sind. Ich gestehe mit der von ihm empfohlenen 'Schulphilosophie' nicht viel anfangen zu können. Gewiß ist sein Ziel ein hohes, des Schweißes der Edlen wert: 'Es gilt, die in der Erfahrung und im Unterrichte gegebenen Begriffe zu einer Gesamtanschauung zu vereinigen und in ein System zu bringen, das die Schulwissenschaften abschließt und den weiteren wissenschaftlichen Studien zum Ausgangspunkte dient. Hier zeigt sich lockende und lohnende Arbeit für die höheren Schulen: kein Gelehrter, kein Forscher, kein Hochschullehrer kann sie für uns tun; wir müssen sie selbst vollbringen mit Hilfe der Wissenschaft und der Lehrkunst.' Aber das alles schwebt im Nebel; Rausch hat die Materie, die er bieten will, nicht genügend umschrieben und bestimmt. Die Forderung, der Lehrer solle 'seine Schulphilosophie auf diejenigen Anschauungen und Kenntnisse gründen, über die er selbst und seine Schüler verfügen', ist, wenn sie nicht trivial werden soll, leichter gestellt als erfüllt; nur wenige begnadete, universal veranlagte Naturen werden imstande sein, aus den Schuldisziplinen die philosophischen Elemente auszulösen und zu einem höheren Ganzen zu verschmelzen. Rauschs Schulphilosophie ist ein Ziel, aufs innigste zu wünschen; aber ich sehe keinen Weg, der auf solche Höhe führt.

Ich glaube gern, daß der Prophet der neuen Schulphilosophie zu den Bakchen gehört; aber praktische Vorschläge und Reformideen müssen auf die Masse der Thyrsosträger Rücksicht nehmen, und daran werden Rauschs Ideen

Digitized by Google

scheitern. Näher darauf einzugehen, verbietet mir der Raum; ohne weitläufige Erörterungen ist es nicht möglich. Mir persönlich erscheinen Euckens Lebensanschauungen oder eine populär gehaltene Einführung in das Kantische System, an der Hand der Prolegomena, als die beste Einleitung in die Philosophie; denn von allen Philosophen ist Kant allein lebendig geblieben und wird immer lebendig bleiben. Sein Werk ist unzerstörbar. Vielleicht findet sich auch einmal die Zeit dazu, wenn das leidige Abiturientenexamen erst gefallen und die kostbaren letzten Monate der Oberprima, die heute mit öder Prüfungspaukerei vergeudet werden müssen, dafür frei werden, den künftigen Studenten einzuführen in die großen Fragen der Zeit und ihm eine Hodegetik fürs Leben mitzugeben.

Ganz vorzüglich ist in Rauschs Aufsatz die kritische Prüfung und Sichtung der Literatur, sowie die geistvolle und gelehrte historische Einleitung, und wenn wir ihn auch in seinem theoretischen Teile ablehnen mußten, zu den bedeutsamsten Äußerungen über philosophischen Unterricht gehört er gewiß; wer sich weiter mit diesen Fragen beschäftigt, kann an Rausch nicht vorbei.

Auch der Religionsunterricht kann auf der obersten Stufe ein Stück philosophischer Propädeutik werden, wenn er in dem Geiste erteilt wird, wie ihn Hans Vollmer in unserem Handbuche behandelt. Besonders verdienstlich ist der ein reichliches Drittel umspannende, bei aller gebotenen Kürze die Grundlinien klar und scharf ziehende geschichtliche Teil, um so verdienstlicher, als solche Zusammenfassung bisher fehlte. Nach einem Rückblicke auf die religiöse Jugendbildung der katholischen Kirche, die allerdings keinen religiösen Schulunterricht kannte, aber doch durch ihre Beichtpraxis und Katechismuspredigt auch den schulmäßigen evangelischen Religionsunterricht beeinflußte, wird dessen Entwicklung von der Reformation, über Pietismus und Aufklärung bis zur Gegenwart skizziert und eingehender bei den mancherlei Schwankungen verweilt, die er unter wechselnden preußischen Ministerien im XIX. Jahrh. erfahren hat; auch die anderen deutschen Staaten mit ihren oft recht bemerkenswerten Abweichungen kommen zu Wort.

Vollmer ist beherrscht von den Anschauungen, die Baumgarten in seinen 'Neuen Bahnen' mit glänzender Beredsamkeit und zwingenden Gründen verficht und in einer geist- und kraftvollen Rede, dem Besten, was jene Tagung bot, 1905 auf der Hamburger Philologenversammlung verteidigt hat. Vollmers recht weitgehende Reformpläne sind durchaus modern; gewisse kirchliche, positive Kreise werden energisch protestieren; wer mit Baumgarten die Schwächen des heutigen Religionsunterrichtes nicht verkennt, wird sich ihrer freuen. In religiösen Fragen muß Farbe bekannt werden; reine Objektivität befriedigt nicht; gerade für seinen subjektiven Einschlag verdient Vollmer besonderen Dank. Gewiß, Kritik, wenigstens negative Kritik gehört nicht auf die Schule; auch Vollmer will das nicht. Die religiösen Probleme, vor allem das Leben Jesu, sollen unmittelbar, durch kritische Diskussionen nicht verschüttet, an die Schüler herantreten. Aber dazu bedarf es des Dogmatischen nicht. Unendlich verständlicher als der dogmatische Jesus ist der Jugend der Jesus der Geschichte, der herrliche Mensch mit dem Kinderherzen, der Feuerseele und dem Denker-

Digitized by Google

kopfe; für ihn erwärmt sie sich viel leichter, seinem Einflusse gibt sie sich viel williger hin. Auch die liberale Theologie hat ein Recht auf Licht und Luft, der liberale Religionslehrer ist nicht schlechter als der orthodoxe, wenn er nur die Ehrlichkeit und den Takt besitzt, den die schulmäßige Behandlung des Heiligsten erfordert. Seine Überzeugung zu verleugnen, kann man niemand zumuten; das zöge nur Heuchelei und Verlogenheit groß. Die Art des Religionsunterrichtes gewinnt die Herzen, nicht der Stoff; der ist tot ohne das lebendige Wort eines jesusfreudigen Mannes. Daß Schulen mit liberal gerichtetem Religionsunterricht — ich bin selbst auf solchen groß geworden — schlechtere Christen entlassen als solche mit orthodoxem, läßt sich nie beweisen, wohl aber, daß vorurteilsfreie, freilich ernste und herzenswarme Würdigung religiöser Dinge den denkenden Schüler, der eine einseitig gefärbte Darstellung nie und nimmer gläubig hinnimmt, viel fester an die Religion kettet und im religiösen Leben hält als eine Unterweisung, die seinen nun einmal kritisch und skeptisch gerichteten Verstand nicht befriedigt. Gerade das entfremdet ihn der Religion — oft für immer. Er soll vor allem Jesu Werk und Wollen geschichtlich begreifen, seiner Größe tut das keinen Abbruch. Dann ist er auch für das Irrationale in der Religion zu gewinnen, die im letzten Grunde Gefühlssache ist, und wird dem Lehrer glauben, daß die letzten, die größten Fragen menschlicher Erkenntnis sich entziehen, deren Schranke das Endliche ist, die am Unendlichen scheitern muß, daß die letzte Entscheidung der Glaube bringt, nicht das Wissen. Hier sollte er die Grundgedanken Kants erfahren, auch die großen Postulate der praktischen Vernunft, die die religiöse Empfindung, so alt wie die Menschheit selbst und darum unzerstörbar, verlangt; dann wird er durch umnebelnden Schall und Rauch vordringen zur Himmelsglut. Er wird erkennen, daß auch die neuen Wege der modernen Theologie zum alten Gott führen, und der Versuchung entgehen für das, was er auf der Schule vermißt, Ersatz zu suchen in der populären atheistischen Literatur, sich die Seele vergiften zu lassen durch Bücher wie Häckels Welträtsel.

Vollmers Kardinalforderung ist, der Religionsunterricht dürfe kein Fremdkörper im Schulorganismus sein, habe sich vielmehr dem sonst hier herrschenden wissenschaftlichen Betriebe organisch anzugliedern; in den Lehrplan gehöre Religion nur, soweit sie überhaupt lehrbar ist und mit Kenntnissen zu tun hat; Gemütspflege und Willensbestimmung brauchten dabei nicht zu verkümmern, vorausgesetzt, daß der Unfug aufhöre, diese Stunden in Unter- und Mittelklassen an Lehrer zu geben, die ihn mit Widerwillen erteilen und ihre Aufgabe nicht erfassen. Die Forderung, den Religionsunterricht ganz zu streichen und an die Kirche zu weisen, lehnt er mit aller Entschiedenheit ab. Die Religion ist ein notwendiges Stück des Lehrplanes der höheren Schule auf allen Stufen, religiöses Wissen gehört zur allgemeinen Bildung. Ebenso aber verwirft er die preußischen Bestimmungen, die vom Religionsunterrichte Erziehung zu lebendiger Teilnahme am kirchlichen Gemeindeleben verlangen, wiewohl schon Wieses auf die Stärkung des kirchlich-christlichen Charakters der Schule abzielende Bemühungen ergebnislos geblieben sind. Vor allem sei das dort bedenklich, 'wo

Digitized by Google

die Kirche mit unduldsamer Schärfe als wesentlichen Bestandteil ihres Lehrinhaltes Sätze festhält, die vor einem wissenschaftlichen Urteil nicht bestehen'. Zwangsmaßregeln seien zwecklos; nur um freiwillige Leistungen könne es sich handeln. Der Religionsunterricht bedürfe keiner Ausnahmestellung, er müsse sich nach denselben objektiv-wissenschaftlichen Grundsätzen richten wie die Gesamttätigkeit der Schule; Religion schulmäßig zum inneren Erlebnisse machen zu wollen, scheitere an der Psyche des Kindes. Die so störenden Gegensätze im kirchlichen Gemeindeleben seien nur durch geschichtliche Bildung auch in religiösen Dingen zu heben; so trage auch 'die Schule in würdiger Weise einen Teil des Dankes ab, den sie der Kirche schuldet'. Der Religionsunterricht arbeite mit an der einheitlichen geistigen Ausbildung der Schüler, entscheidend sei nur das wissenschaftliche und pädagogische Gewissen des Lehrers. 'Den heute ja gewiß unzuträglichen Zwiespalt zwischen kirchlicher und religiöser Unterweisung' überwinde am besten die Objektivität wissenschaftlicher Behandlung, saubere Arbeitsteilung, beiderseitiger guter Wille, der Schule zu geben, was der Schule, der Kirche, was der Kirche gebührt.

Der Religionsunterricht scheint Vollmer das reformbedürftigste aller Fächer. Ob wirklich Katechismus, Kirchenjahr, Gottesdienstordnung ganz an den Konfirmandenunterricht abzugeben sind, mögen Fachmänner entscheiden. Ist nicht bloß das 4. und 5. Hauptstück auszuschalten, lassen sich all diese Dinge nicht auch geschichtlich behandeln und so der Schule erhalten? Religiöse Elementarbegriffe und Formen, wie sie der oft sehr mit Unrecht verketzerte Lutherische Katechismus bietet, sind notwendiger Lehrgegenstand der Schule. Luthers Katechismus ist ein Grundbuch der evangelischen Kirche; seine Erläuterung soll nichts breittreten, nur das Nötigste erklären und das, was man von den Lutherischen Sätzen nicht glaubt oder billigt, gar nicht, das Apostolikum nur deuten als historisches Dokument; aber verschwinden darf er aus der Schule nicht. Dadurch wird Vollmers These in keiner Weise eingeschränkt: 'Das eigentliche Feld der religiösen Unterweisung ist jedenfalls das geschichtliche.' Auch der Lehrer der profanen Geschichte kommt ja um die Erörterung ethischer Ideen und Begriffe nicht herum.

Geschichtliche Betrachtungsweise sollte namentlich auf dem Gebiete der israelitischen Religion, die übereifrige Deutschtümler töricht genug ganz aus der Schule verbannen wollen, zugestanden werden. Schon die Sexta solle kein falsches Geschichtsbild überliefern, die alttestamentlichen Persönlichkeiten nicht in der einseitigen jüdischen Beleuchtung zeigen, nichts lehren, was später widerrufen werden muß. Der gesunde Wirklichkeitssinn der Jugend werde dem Lehrer da weit entgegenkommen. Die Genesis gehöre nicht dorthin; dagegen könne das Verständnis der für große Persönlichkeiten so begeisterungsfähigen Jugend für die gewaltigen Gestalten der alttestamentlichen Propheten schon früh angebahnt werden; Vollmer plädiert lebhaft für eingehende Behandlung des Prophetismus schon in IV, ob mit Recht, ist mir zweifelhaft. Sehr interessant sind die Ratschläge, wie die sprachlichen Schwierigkeiten des biblischen Stiles verständlich zu machen sind.

Digitized by Google

Auch die Besprechung des Neuen Testamentes könne die religiös-erzieherische Aufgabe sehr wohl erfüllen, ohne die Wahrheit zu verletzen. Kinder hätten für Jesu Leben und Wirken weit mehr Interesse und Verständnis als für Sterben und Auferstehung. Man solle mit der Kreuzigung kurz abschließen, Auferstehung und Himmelfahrt verschieben, bis man offen davon reden könne. Das Lückenhafte und Mythische in Jesu Leben könne schon der Tertianer ohne Gefährdung erfahren. Das männlichere Jesusbild der neueren Forschung — ich erinnere an Arno Neumanns schönes Jesusbuch — habe schon für Knaben viel Anziehendes. Kritische Erörterung der Wunder, vor allem rationalistische Erklärung möge man lassen, aber auch die Jugend mit der Inspirationstheorie verschonen, vielmehr nachweisen, wie wenig die Bedeutung Jesu an solchen Zeichen hängt.

Das Leben Jesu kommt in den preußischen Lehrplänen zu kurz. In Jena gaben wir ihm beide Tertien, führten in III[a] zur Apostelgeschichte und schlossen mit einigen großen Bildern aus der älteren Kirchengeschichte. Vollmer will ähnliches, sollte aber deshalb nicht die Bergpredigt der II[a] nehmen wollen; dies Kernstück christlicher Lehre verlangt Doppelbetrachtung, auch mit gereiften Schülern. Die Bemerkungen über die Behandlung des Lebens Jesu, auch der Reden und Gleichnisse, sind durchaus angemessen, ebenso das über die — übrigens gleichzeitig auch in der Geschichte besprochene — Reformationsgeschichte Gesagte. Die Brücke von der Apostelgeschichte sollen einige skizzierende — warum bloß skizzierende? — Angaben über die werdende katholische Kirche und die Ausbreitung des Christentumes auf deutschem Boden schlagen.

Vortrefflich wird die Religionslehre der Oberstufe besprochen. Hier wird sie 'eigentlich wissenschaftlich', wenn auch natürlich, den allgemeinen Schulzwecken entsprechend, keine theologischen Fachkenntnisse vermittelt werden sollen; aber einige Hauptergebnisse der Religionswissenschaft gehören zur allgemeinen Bildung. Es ist ein Unding, von der homerischen Frage, dem Nibelungenproblem zu reden und die Entstehung des Alten Testamentes, die synoptische Frage, den Einfluß von Assur und Babylon auf die jüdische, des Hellenismus auf die christliche Kultur zu verschweigen; es ist unwürdig, an der Hand eines Platon, Sophokles, Shakespeare, Goethe sich in die tiefsten Probleme zu versenken und in den Religionsstunden mit einer thetischen Darbietung der Augustana zu begnügen. Nicht dogmatische Quisquilien, wohl aber die letzten Fragen, nach der Berechtigung des Gottesglaubens, nach Sinn und Ziel unseres Daseins, das Problem der Willensfreiheit und ähnliches sollen ausgiebig zu Worte kommen; 'so erteilt wird der Religionsunterricht auf der Oberstufe den größten Segen stiften; denn er wird manchen jungen Menschen vor blasierter Preisgabe des Höchsten und Besten bewahren'.

Für II[a] wünscht Vollmer eine zusammenhängende Behandlung des alttestamentlichen Schrifttums, etwa im Geiste von Kautzschs Abriß, und zwar — mit Recht — an der Hand der Textbibel. Luthers Übersetzung des Alten Testamentes ist durchaus veraltet. Die wichtigsten Quellenschriften des Pentateuch, der Kompositionscharakter der Geschichtsbücher müssen klar werden. Der Rest der Zeit gehöre dem Johannesevangelium, und zwar im Urtexte. Den

Digitized by Google

Verzicht auf das griechische Original nennt Vollmer sehr wahr des alten Gymnasiums unwürdig.

Zu Paulus, dem ersten christlichen Organisator und Theologen, führt die I^b, die Korintherbriefe, diese unvergleichlichen kulturhistorischen Dokumente, mehr als der zu dogmatische Römerbrief. Es gilt, 'aus seinen Worten ein möglichst treues Bild von dieser gewaltigen Persönlichkeit, in dessen schwacher Hülle Gottes Kraft lebendig geworden war, zu gewinnen'. Sein Leben führt in die Kirchengeschichte und bietet Anknüpfungen nach allen Richtungen, auch zu dem Nachweise, wie stark die griechisch-römische Kultur mit ihrer Gedankenwelt und ihrem Vereinswesen das Christentum beeinflußt hat. Den Greueln der Christenverfolgungen die spätere Vergewaltigung des Heidentums durch das siegreiche Christentum gegenüberzustellen, gebiete der evangelische Wahrheitssinn; die Tragik des untergehenden Heidentums sei aus den Quellen zu veranschaulichen, falsche Idealisierung zu meiden. Die Reformationsgeschichte sei in I^b zu erledigen, auch eine der großen reformatorischen Hauptschriften Luthers ganz zu lesen.

Nach I^a gehöre die neuere Kirchengeschichte, auch 'eine klare Skizzierung der Gegenwart mit ihren mannigfachen Nöten und Bestrebungen' und der sozialen Aufgaben des Christentums; einzuschärfen und an konkreten Beispielen zu erläutern sei die Pflicht persönlicher Mitarbeit an der Überbrückung der Klassengegensätze; das sei wirksamer als systematische Ethik. Der ultramontanen Gefahr sei eindringlich zu gedenken, der konfessionellen Gleichgültigkeit 'durch das erforderliche Quantum Wissen' zu steuern und vor allem der religiöse Indifferentismus an der Wurzel zu zerstören, — was etwa der 'Glaubenslehre' der Lehrpläne entspräche — am erfolgreichsten durch eine möglichst vorurteilslose Erörterung der religiösen Grundfragen. Die Schüler, zumal die der Realanstalten, müssen die Überzeugung gewinnen, daß 'bei allen Fortschritten naturwissenschaftlichen Erkennens ein Rest bleibt, der nicht aufgeht', daß alle mathematischen, physikalischen, biologischen Gesetze und Erfahrungen die letzten Probleme doch nicht erklären. Die klassische Lektüre seien Schleiermachers Reden, etwa erläutert durch Boussets Vorträge. Und warum nicht auch Harnacks herrliches Buch vom Wesen des Christentums oder Euckens Wahrheitsgehalt der Religion?

Vollmer schließt mit der Hoffnung, daß der Religionsunterricht, vor allem auf der Oberstufe, bald eine zeitgemäße Umgestaltung erfahren und wirklich wissenschaftlich, modernem Geiste entsprechend, organisiert werde. Preußens Vorgehen werde entscheidend sein auch für die anderen Staaten!

Völlig abweichende Anschauungen vertritt Wilhelm Capitaine in seiner Besprechung des katholischen Religionsunterrichtes. Sie ist anregend und gewandt geschrieben und beherrscht den Stoff gründlich, sie ist erfüllt von edler religiöser Begeisterung und gibt auch dem evangelischen Religionslehrer oft genug zu denken. Aber die Grundvoraussetzungen bleiben dem Protestanten, wenigstens dem liberaler gerichteten, fremd; schon die ganze Zielsetzung des Religionsunterrichtes vermag er nicht anzuerkennen. Was Capitaine über das

Digitized by Google

Verhältnis von Kirche und Schule, über die Auslegung des Katechismus, über die Aufgaben der Kirchengeschichte sagt, widerspricht unserem Standpunkte so durchaus, daß ich mir keinerlei Urteil erlauben und keinerlei Referat versuchen will.

Das Hebräische hat ebenfalls Vollmer bearbeitet. Der Lehrer des Hebräischen wird daraus viel lernen; hier und da spannt wohl Vollmer seine Ansprüche zu hoch, wenn er auch Proben des Aramäischen und Syrischen geben will. Vom Hebräischen führen zur sonstigen Gedankenwelt unserer Schüler keinerlei Fäden, die den zu seiner Erlernung notwendigen Schweiß verlohnen; die Beteiligung daran wird immer geringer, das Englische hat ihm — mit Recht — den Rang abgelaufen. Dies sollte Pflichtfach am Gymnasium werden und das Hebräische dafür ganz fallen. Wert hat es nur für den Theologen; solche Fachvorbereitung widerspricht durchaus der Aufgabe des Gymnasiums, die Grundlagen einer allgemeinen Bildung zu schaffen. Auf der Universität ist dazu noch Zeit genug; das Gymnasium hat Wichtigeres zu tun, als dies Rudiment aus der Zeit der Herrschaft der Kirche über die Schule dauernd zu konservieren.

Während Vollmer eine Reform des Religionsunterrichtes an Haupt und Gliedern fordert, stellt sich Auler in seiner Behandlung der Geschichte auf den Boden des Bestehenden. Dem will er gerecht werden, hier sich einrichten, und so bietet er wenig Neues, wohl aber eine — etwas überreichlich mit Zitaten gespickte — sehr verständige und gehaltreiche Übersicht über die Aufgaben des Geschichtsunterrichtes und eine Fülle guter Gedanken und praktischer Winke.

In der sehr ausführlichen geschichtlichen Einleitung fehlt kaum einer der Meister der Geschichtswissenschaft und der Pädagogik; es ist sehr lehrreich, zu sehen, wie langsam und sprunghaft sich die Geschichte die Schule erobert und eine würdige Behandlung erzwungen hat, wie die rein moralisierende Auffassung, der nackte Nützlichkeitsstandpunkt, die universalhistorische Darbietung mit ihrem öden Zahlen- und Namenkram allmählich moderneren Zielen gewichen sind; aber es überrascht auch zu erfahren, daß Forderungen, die heute als neueste und allerneueste Weisheit angepriesen werden, schon Jahrhunderte alt sind; ist doch Voltaire der Vater der Kulturgeschichte und des kulturgeschichtlichen Unterrichtes, wollten doch schon die Philanthropinisten die sogenannte Bürgerkunde! Auler zeigt, wie vor allem unsere nationale Wiedergeburt die Ziele des Geschichtsunterrichtes gründlich umgestaltet hat, wie unter Oskar Jägers Einfluß das Vaterland in den Mittelpunkt geschichtlicher Unterweisung trat, wie die heute gültigen preußischen Lehrpläne dieses Geistes voll sind. Leider freilich ist das erkauft worden mit einer bedauerlichen Verkürzung des Unterrichtes in der alten Geschichte auf der Oberstufe; hier wünschte man ein kräftigeres Wort des Bedauerns. Nur zögernd bricht Auler selbst für die heutige Stoffverteilung eine Lanze. Das Wort von der Pflege der Eigenart des humanistischen Gymnasiums ohne gründliche, heute nicht mögliche Unterweisung in der alten Geschichte ist eine Phrase; reichliche historische Lektüre, wie die Konzentrationsfanatiker träumten, ersetzt sie nie und nimmer, auch

Digitized by Google

nicht die Hinzufügung einer vierten Stunde. 1892 hat man dem humanistischen Gymnasium durch die radikale, aus einer bedauerlichen Rücksichtnahme auf die aus II^b abgehenden Schwachköpfe entstandene Verkürzung der alten Geschichte das Rückgrat gebrochen; nur eine ganz andere Organisation des Geschichtsunterrichtes kann Heilung bringen und das Gymnasium wirklich zu dem machen, was es sein soll. Auler bezeichnet selbst, schon für IV und noch mehr für II^a, einen Überblick über die orientalischen Kulturvölker als dringend nötig; er solle vorausgeschickt, nicht eingeflochten werden, weil sonst leicht der Glauben entstehen könne, als hätten sich die Griechen ohne Beeinflussung von außen entwickelt; er verlangt sorgsame Beachtung des Hellenismus — sehr schön, aber woher die Zeit nehmen und nicht stehlen? In Jena hatten wir einen vorzüglichen Lehrplan, der zwischen dem alten und dem neuen preußischen Lehrplane trefflich die Mitte hielt: die Tertien erledigten die ganze deutsche Geschichte, II^b führte bis zu den Punischen Kriegen, II^a bis 1056, I^b bis etwa zur französischen Revolution, I^a bis zur Gegenwart, so daß hier wirklich Zeit blieb fertig zu werden und auch in die großen sozialen und wirtschaftlichen Fragen der Zeit einzuführen. Auch Auler wünscht für die Zeit von 1848—1871 größte Ausführlichkeit, sorgsame Erläuterung der Reichsverfassung in ihren Hauptpunkten sowie der Sozialpolitik Wilhelms I. und eine, ihre Unhaltbarkeit objektiv aus der historischen Erfahrung nachweisende, Kritik der Sozialdemokratie; bei ihrer Überlastung wird die I^a, zumal im Drange des Abiturientenexamens, unter den heutigen Verhältnissen dies Ideal selten erfüllen können. Was Auler im übrigen zu den viel gerühmten 'Belehrungen über unsere gesellschaftlichen und wirtschaftlichen Verhältnisse' sagt, ist verständig und maßvoll. Er lehnt sie nicht radikal ab, aber er will auch keine systematische Vollständigkeit oder besondere Stunden. Sie sollen überall dort besprochen werden, wo sie in der Geschichte wirksam werden, und dann an passender Stelle zusammengefaßt werden — also eine Vertiefung des Gesamtunterrichtes. Er hätte dabei betonen sollen, daß diese Probleme in der alten Geschichte am anschaulichsten zu machen sind, so daß gerade diese modernste aller Forderungen eine Erweiterung des Unterrichtes darin dringend empfiehlt.

Mit Oskar Jäger sieht Auler in der Geschichte ein Nebenfach und warnt vor Überschätzung. Sprachen und Mathematik blieben die Hauptbildungsmittel; aber doch sei ihre Aufgabe nicht gering. Schon die Pflicht, die von den verschiedenen Fächern gebotenen historischen Belehrungen zu ordnen, zu ergänzen und zu verwerten, sichere ihr eine ganz hervorragende Stellung im Unterrichtsorganismus. Das ideale Ziel sei 'die Erzeugung historischen Sinnes, die Anbahnung der Erkenntnis der treibenden Kräfte, die Beurteilung von Personen und Zuständen aus ihrer Zeit heraus', Verständnis und Begeisterung für echtes Heldentum, zwar nicht 'vollendetes Begreifen, doch aber Verständnis geschichtlicher Prozesse'. Kein Unterricht bereite mehr vor für künftige Beteiligung am Staatsleben, keiner erzeuge so unmittelbar das Bewußtsein der Zugehörigkeit zur Nation und damit nationale Gesinnung und den Willen zur Mitarbeit am großen Ganzen.

Digitized by Google

Sehr wirksam bekämpft Auler in diesem Zusammenhange die materialistische Geschichtsauffassung; so groß auch der Einfluß natürlicher Notwendigkeiten und der ganzen Struktur der Volksseele sei, die Bedeutung der freien Tat großer Persönlichkeiten sei ebensowenig abzustreiten wie das Walten des Zufalls. Verkehrt sei jene Geschichtsphilosophie, die 'den Schwerpunkt in die Massenvorgänge verlegt und in den großen Personen nicht Träger und Leiter der Geschichte, sondern nur den Ausdruck der Gesamtdisposition ihrer Zeit sieht', jene Contessche Evolutionstheorie, die nach falschen naturwissenschaftlichen Analogien den Zufall, das Singuläre, den freien Willen ganz aus der Geschichte eliminiert, mit ihren 'blutleeren Abstraktionen das in der Geschichte pulsierende Leben totschlägt'. Natürlich sei die eingehendste Behandlung der Zustände, der wirtschaftlichen, sozialen, rechtlichen, geistigen Disposition einer Zeit nötig zum Verständnisse der Personen und der Ereignisse, aber doch habe es der Unterricht im wesentlichen zu tun 'mit menschlichem Wollen, mit dem freien Willen der führenden Geister, mit kausal oft unerklärlichen Geschehnissen'. Daraus ergibt sich Aulers Stellung zur Kulturgeschichte in der Schule. Natürlich will er ihr die Pforten nicht verschließen; der Verzicht auf das Kulturgeschichtliche, Zuständliche schädige das Verständnis der geschichtlichen Ereignisse; Literatur, Kunst, religiöse Fragen, kurz alles zur Erfassung der politischen Geschichte oder der Volksindividualität Nötige sei wohl zu beachten; aber alle extravaganten Forderungen seien abzulehnen; das Rückgrat müsse die politische Geschichte bleiben.

Auswahl und Gliederung des Stoffes wird bedingt durch die Aufgabe, geschichtlichen Sinn zu wecken, das Verständnis zu erschließen für die Entstehung des deutschen Vaterlandes und damit auch für die eigenen Pflichten. Die vaterländische Geschichte müsse im Mittelpunkte stehen, nicht wie früher eine universalhistorische Übersicht oder eine die Menschheit umspannende Kulturgeschichte; maßgebend sei vor allem, die Grundlagen unserer Zeit zu erkennen. Nicht alles an sich Interessante gehöre in den Unterricht; nicht einmal das geschichtliche Leben der eigenen Nation könne er allseitig behandeln, sondern nur, was von Einfluß auf die Geschicke unseres Volkes war und ist, wobei natürlich der Blick oft auch über die nächsten Nachbarn hinausschweifen muß.

Verständig erörtert Auler das Verhältnis der Geschichte zu den anderen Lehrfächern. Von der Zillerschen Konzentrationswut will er nichts wissen. Ich könnte dafür ergötzliche Beispiele liefern; ich habe es selbst erlebt, daß Försters Gedicht Blauveilchen und Otto III. zusammen behandelt wurden, weil beide vom heimischen Boden über die Alpen strebten! Auch ohne lehrplanmäßige Organisation finde die Geschichte in den anderen Fächern Hilfe und Ergänzung. Mehr als jedes andere Fach sei sie das zentrale Fach; das Deutsche, die alten Sprachen, auch die Religion bildeten oft eine geradezu unentbehrliche Ergänzung des Geschichtsunterrichtes. Der Geschichtslehrer müsse den aus anderen Fächern zuströmenden Stoff beherrschen, am rechten Platze einordnen und so der Vereinzelung entziehen. Gerade hier sei er der dankbaren freien Mitarbeit der Schüler sicher. Am wichtigsten sei, wie sich von

Digitized by Google

selbst versteht, die Verbindung der Geschichte mit der Geographie. Ohne geographische Fixierung seien historische Vorgänge unverständlich. Schon Ratzel nannte ja die Politik angewandte Geographie.

Vortrefflich sind die Bemerkungen über den propädeutischen Geschichtsunterricht in VI und V. Hier müsse vor allem Verständnis für Zeitabstände gewonnen werden, hier sei auch das regressive Verfahren, das Ausgehen vom Nächstliegenden, von der Heimat — sonst eine überwundene Modetorheit — am Platze. Mit Willmann lehnt Auler die biographische Darbietung als das geschichtliche Verständnis verfälschend ab, wenigstens als Unterrichtsprinzip; doch erkennt er auch das Gute darin an und findet so den rechten Mittelweg. Um so schroffer verwirft er das Herausarbeiten historischer Typen. Mit dem von den Naturwissenschaften herübergenommenen Begriffe des Typus sei bei der Mannigfaltigkeit und Verschiedenartigkeit der geschichtlichen Erscheinungen wenig anzufangen. Fricks Behauptung, es handle sich im Geschichtsunterrichte um eine planmäßige Aufdeckung der geschichtlichen Welt als eines Komplexes von typischen Erscheinungen, sei eine Ungeheuerlichkeit.

Gegen ausgedehnte Quellenlektüre erhebt Auler mit Recht seine warnende Stimme. Trotz ausgezeichneter Hilfsmittel ist sie bei der Fülle des Stoffes, der Schwierigkeit der Texte, der Knappheit der Zeit unmöglich; der Lehrer muß sich begnügen, auf zeitgenössische Zeugnisse stets Bezug zu nehmen und sie an passender Stelle zu zitieren.

Mit aller Schärfe verurteilt Auler Schillers bekannte Forderung, der Vortrag des Lehrers habe hinter dem Lehrbuche zurückzutreten; auf das lebendige Wort zu verzichten, heiße dem Geschichtsunterrichte das Herzstück ausbrechen. Was er über die Kunst des freien Vortrages sagt, der schlicht und naiv, nicht kunstvoll sein solle, und über den echten patriotischen Unterton, ist sehr beachtenswert, ebenso die Bemerkungen über Karten und Anschauungsmittel, sowie die methodischen Ratschläge, wie der Vortrag durch Frage- und Antwortspiel zu beleben sei, wie sich Wiederholungen und Zusammenfassungen rationell gestalten lassen, wie in den Oberklassen manche Abschnitte der häuslichen Arbeit überlassen bleiben können, u. dgl. mehr. Ernster Berücksichtigung wert ist auch die Kritik der Reifeprüfung in der Geschichte. Während sonst die verwirrende Zahlenwut mehr und mehr schwindet, ist sie noch zu oft der Schrecken der Schüler, weil in ihr zuviel bloßer Memorierkram, zuviel zerstückte Einzelkenntnisse verlangt werden und den Prüflingen die Gelegenheit versagt wird, durch zusammenhängende Darlegungen geschichtliches Verständnis zu beweisen, was mit stofflichem Wissen keineswegs immer identisch ist.

Zum Besten des ganzen Aufsatzes gehört das Schlußkapitel, das den Geschichtsstoff der einzelnen Klassen überblickt und für Auswahl und methodische Behandlung sehr instruktive Winke gibt. Doch muß ich mich hier damit begnügen, die Fachlehrer ausdrücklich darauf zu verweisen.

Den deutschen Unterricht hat Otto Lyon übernommen, ein um dieses Fach durch eine ausgedehnte und vielverzweigte Schriftstellerei und die Herausgabe einer Zeitschrift, die den besonderen Zwecken des deutschen Unterrichtes

Digitized by Google

dienen will, aber vorwiegend Aufsätze bringt, die damit kaum etwas zu tun haben, wohl verdienter Mann. Die Einseitigkeiten Lyons sind auch hier nicht zu verkennen. Matthias, dessen bedeutsamen, perspektivenreichen Vortrag vom 25. November 1904 Lyon in seinem wesentlichen Inhalte skizziert, oder Biese hätten etwas ganz anderes geboten. Schon die Forderung einer erhöhten deutschen Stundenzahl ist bedenklich, zumal Lyons Vorschläge und Anweisungen deren Erfüllung schon voraussetzen. Zunächst gilt es doch, sich in den gegebenen Verhältnissen einzurichten und nach der Decke zu strecken. Auch von dem jungen Lehrer wird viel zu viel verlangt. Ich weiß aus eigener Erfahrung, wie sehr ihn die Unmasse der Literatur drückt und wie wohltuend dagegen der Rat Oskar Jägers ist, sich all diesem Wust gegenüber wenigstens vorläufig ablehnend zu verhalten und lieber ein gutes Buch zur Vorbereitung durchzuarbeiten statt zehn selbst sehr guter. Gediegenes Fachwissen, selbständiges Durchdenken der Probleme und ein klarer Kopf sind mehr wert als eine Überfrachtung des Gehirns mit allen möglichen Lesefrüchten. Von den Worten 'unentbehrlich', 'unbedingt notwendig' u. dgl. macht Lyon gar zu reichlich Gebrauch; wie soll der Anfänger, der zudem gar nicht bloß Deutsch gibt, die Zeit finden, Goedeckes Grundriß, Bremers Dialektgrammatiken, Siebs' Bühnensprache, Wundts Psychologie, Jonas' Schiller- und Steins Goethebriefe und was sonst noch alles zu studieren? Statt einer Überfülle von Literaturangaben war eine scharfe Scheidung des Obligatorischen und des Wünschenswerten mehr am Platze. Auch die ersten dickleibigen Bände des großen Matthiasschen Handbuches sind für die Novizen des Lehramtes keine geeigneten adminicula, soviel für den gereiften Fachmann Wertvolles sie enthalten; namentlich Richard M. Meyers Stilistik, ein so grundgelehrtes und gescheites Buch es ist, hat dort ihren Platz verfehlt. Wenn der Anfänger aus der ganzen didaktischen Literatur sich etwa Hildebrands und Cauers Schriften vom Deutschen Unterricht, Matthias' Geschichte des deutschen Unterrichtes, Bieses Pädagogik und Poesie, Münchs Vermischte Aufsätze, Lehmanns grundlegendes Buch und zur besonderen Erfrischung die ihn angehenden Abschnitte aus Oskar Jäger herausgreift und sich wirklich zu eigen macht, so hat er zunächst genug getan und tut nur gut, nicht noch mehr fremde Geister zwischen sich und seine Schüler treten zu lassen. Zur ersten Vorbereitung etwa auf die Jungfrau von Orleans genügen durchaus die kurzen Andeutungen der Cottaschen Jubiläumsausgabe, und für Hermann und Dorothea, das, wie Alfred Biese einmal sehr nett gezeigt hat, einen wahrhaft entsetzlichen Wust unnützen Erklärungskleinkrams gezeitigt hat, reicht neben einigen Aufsätzen Bieses Hehns herrliches Schriftchen allerwege aus. Lasse man sich doch das, was einem der eigene Kopf und das eigene Herz sagt, nicht durch Kommentare erdrücken und verschütten, am allerwenigsten durch Düntzer oder Frick und Polack; versuche man doch zunächst mit dem Dichter, der, wenn er ein rechter Dichter ist, nur Verstand und rechten Sinn und ein wenig Kunst heischt, selbst zu Rande zu kommen!

Den Löwenanteil in Lyons Aufsatz erhält, wie bei ihm zu erwarten, die sprachliche Seite. Seine Ansichten darüber sind zu bekannt, als daß es vieler

Digitized by Google

Worte bedürfte. Ich stimme seinen ausführlichen, durch zahlreiche schlagende Beispiele belebten Darlegungen vielfach bei; sehr zutreffend tritt er für Beachtung der Sprachgeschichte, der Wortbildungslehre, der Mundarten ein, die in unserer nivellierenden, die Menschen rasch von einem Orte zum anderen jagenden Zeit leider zu verschwinden drohen und um so weniger verächtlich abgetan werden dürfen. Bei jeder Gelegenheit, und er findet sie ungezwungen oft genug, sollte der Lehrer auf diese Dinge eingehen; Material gibt Lyon die Fülle; ich empfehle auch Dähnhardts Sammlungen. Über deutsche Aufsätze und freie Vorträge sagt Lyon viel Beherzigenswertes; die Pflege der gesprochenen Rede ist sein Lieblingsthema, und wenn ich auch seine These nicht annehmen kann, daß 'im Mittelpunkte des deutschen Unterrichtes gar nicht die Lektüre, sondern vielmehr der Aufsatz und die freie Rede zu stehen haben', so stehe ich doch nicht an, diesen Abschnitt für den eigenartigsten und besten des Ganzen zu erklären. 'Durch Befreiung der produktiven Kraft und der Selbsttätigkeit unserer Jugend, die heute unter der Überfülle der dargebotenen Geistesschätze vielfach geradezu verschüttet wird', sollen die Schüler lernen, 'die Sprache als Ausdrucksmittel zu behandeln'; sie sollen 'zur vollen Beherrschung dieses Ausdrucksmittels, zu einem lebendigen Können' geführt werden. Freilich, schon das Gymnasium nach Lyons Sinne zu einer 'Schule der Beredsamkeit zu machen', dünkt mich eine Utopie; die Beherrschung des freien Wortes ist ein Charisma der Natur, durch bloße Arbeit nicht ohne weiteres zu erwerben, wenn auch die sozialdemokratischen Rednerschulen zeigen, wie selbst der sprachlich Ungelenke zu äußerlich gewandter Rede erzogen werden kann. Auch soll man von der Schule nicht zuviel verlangen; gerade hier hat die Universität — ich erinnere an früher Gesagtes — eine dankbare Aufgabe, und Ansätze sie zu lösen sind schon vorhanden.

Für die Lektüre bringt Lyon wenig Neues, weder in stofflicher noch in methodischer Hinsicht. Die Behandlung der Kunstform ist das Beste; für die Besprechung des Inhaltes, für das eigentlich Ästhetische ist nicht viel zu lernen; doch sind seine Urteile ganz verständig. Hervorgehoben sei nur, was er über das zu oft vernachlässigte XVI. Jahrh., über Luther und Hans Sachs sagt. 'War diese Kunst auch häufig noch derb und roh, so war sie doch wahr, frisch und natürlich, dazu von einer herrlichen Geradheit und köstlichen Unberührtheit, und in ihr leuchtete vor allem mit wunderbarem Glanze das deutsche Gemüt in seiner unergründlichen Tiefe und Innigkeit. In diese Sprache des XVI. Jahrh. muß vor allem der Schüler eingeführt werden. Hier muß sich gleichsam sein Geist gesund baden von moderner Anempfindelei und Gedankenblässe, von der kraftlosen Geziertheit und dem widerwärtigen Phrasenschwulst, die ihm in dem Schrifttum unserer Tage auf Schritt und Tritt entgegentreten.' Mit ähnlich schönen Worten wird auch das Volkslied gewürdigt. Der nachgoetheschen Dichtung will Lyon die Schule nicht versperren; mit Recht. Aber er will ihr auch nicht allzuweit die Pforten öffnen; die Klassiker müssen immer das Rückgrat bleiben. Die romantische und nachromantische Dichtung will er im wesentlichen der Privatlektüre zuweisen, und ich möchte hinzufügen, vor

Digitized by Google

allem den Aufsätzen und Vorträgen; das nach Ausweis der Schulprogramme recht dürftige Aufsatzrepertoire kann durch sie wesentlich erweitert und so dem deutschen Unterrichte frisches Blut zugeführt werden. Nur sollte man die Poesie nicht übermäßig bevorzugen; wir leiden an einer Überfüllung mit poetischer Lektüre, zumal mit Dramen; die Prosa ist das Aschenputtel des deutschen Unterrichtes, und das ist schon um der stilistischen Ausbildung willen bedauerlich; denn gute Muster nützen mehr als gute Regeln. Aufs dringendste ist vor dem Übereifer zu warnen, die moderne Dichtung bis zu Liliencron, Wildenbruch, Falke und Dehmel, mit Haut und Haaren in die Prima zu übernehmen. Die ganze Masse der in den letzten Jahren gedruckten Lehrpläne ist für den Papierkorb. Als auf der Philologenversammlung in Halle in der germanistischen Sektion der mittelhochdeutsche Unterricht besprochen werden sollte, hatte ein Kollege den seltsamen Geschmack, die Abschaffung des Mittelhochdeutschen zu gunsten der neueren und neuesten Dichtung zu verlangen in einer sehr eleganten und sehr langen Rede und so eine vertiefende Diskussion der wenig eindringenden Leitsätze des Referenten zu vereiteln. Übrigens wird auch Lyon, was bei einem Schüler Hildebrands verwunderlich ist, dem mittelhochdeutschen Unterrichte nicht gerecht. Gerade für diesen sind unsere Lehrpläne erstaunlich oberflächlich, und bei dem völligen Mangel brauchbarer didaktischer Hilfen tappt der Anfänger völlig im Dunkeln.[1]) Eine ernsthafte Einführung in das Mittelhochdeutsche mit einigen Ausblicken auf Gotisch und Althochdeutsch, die Lesung des Nibelungenepos und Walters im Urtexte, sowie ein nicht zu knapper Überblick über Heldensage und höfische Poesie ist dringend notwendig. Bei Homer und Herodot wird der ionische Dialekt gründlich besprochen; ein geschichtliches Verständnis der deutschen Sprache und intimere Vertrautheit mit ihrer ersten glänzenden Literaturperiode zu vermitteln, ist eine Ehrenpflicht des Gymnasiums, das doch in historischer Bildung seinen Stolz sucht; und wird dabei in II^a die Klassikerlektüre auf ein Minimum beschränkt und vorwiegend kursorisch behandelt, so schadet das nichts. Wenn die Schule nicht die große literarische Vergangenheit des deutschen Mittelalters erschließt, so geschieht es überhaupt nicht. Für Raabe, Storm, Keller, C. F. Meyer, Heyse usw. dagegen ist später noch Raum die Fülle; das Leben ist lang genug, und die Schule tut unrecht, ihm alles vorwegzunehmen; der Standpunkt eines Kollegen, der seinen Obersekundanern ernstliche Vorwürfe machte, weil ihnen diese Dichter noch unbekannt waren, ist verschroben. Wer wirklich literarisches Interesse hat, dem bleiben sie unverloren, und für den Banausen sind sie nichts nütze, und traktierte er sie auf dem Gymnasium in wöchentlich 10 Stunden.

Im Schlußkapitel wünscht Lyon viel ausgiebigere Pflege der Volkskunde als bisher. Sehr schön, aber ich gestehe, nicht zu wissen, wie ich sein Verlangen erfüllen soll: 'Auch die Götterlehre unserer Vorfahren ist ein wichtiger Gegenstand des deutschen Unterrichtes, der am besten im Anschlusse an die Lektüre zu behandeln ist.' Je mehr jemand wirklich von dem, was man

[1]) Das beste Hilfsmittel ist immer noch Zupitzas Einführung in das Studium des Mittelhochdeutschen.

Digitized by Google

deutsche Mythologie nennt, versteht, desto skeptischer wird er gegen ihre Einfügung in den Unterricht. Der empfehlende Hinweis auf Elard Hugo Meyer ist besonders unglücklich. Gerade weil ich etwas von diesen Dingen weiß, habe ich in der Schule bisher darauf verzichtet.

Wir hatten manches an Lyons Aufsatz auszusetzen; aber das Gesamturteil muß doch dahin lauten, daß er an seinem Teile mithilft zur Erfüllung seines hohen Ideales: 'So soll der deutsche Unterricht eine allumfassende deutsche Bildung auf der Grundlage unserer Sprache und Literatur gewähren, die in jedem das stolze Gefühl erweckt: Ich bin ein Deutscher.'

Sehr viel weniger befriedigt das Französische und das Englische, obwohl sich zwei anerkannte Fachmänner, Börner und Stiehler, darein geteilt haben. Sicherlich lernt der Neusprachler viel daraus; aber den Bedürfnissen des Laien, für den das Handbuch bestimmt ist, wird nicht genügt. Schon die Unterdrückung der geschichtlichen Einleitung, die eine Zierde der meisten anderen Abschnitte bildet, ist bedauerlich. Sie ist ja in dieser Zeitschrift abgesondert erschienen; aber daß sie aus Raummangel dort, wo sie hingehörte, wegbleiben mußte, bestreite ich. Die Auseinandersetzung mit der Reformbewegung geht viel zu sehr ins Detail; an nicht weniger als drei Stellen wird der Unterschied der grammatistisch-deduktiven, der analytisch-imitativen und der vermittelnden Methode in aller Breite erörtert. Auf vollen 20 Seiten werden die Lehrpläne der einzelnen deutschen Staaten abgedruckt; die genauen Anweisungen über das Hospitieren an französischen Schulen, die Lektoratsfrage, die Ferienkurse, die internationalen Pensionsnachweise und vieles andere interessieren nur den Spezialisten. Auch die Kritik der Lehrbücher, unter denen das Boernersche Unterrichtswerk in bedenklich reklamehafter Art auf fast drei Seiten gepriesen wird, ist gar zu ausführlich. Hoffentlich schaffen die verdienten Verfasser in einer 2. Auflage durch starke Kürzungen Raum für das, was auch den Laien interessiert, der nicht Neusprachler ist, aber sich doch über die besonderen Aufgaben des Nachbarkollegen unterrichten will, vor allem auch Raum für eine gründlichere Behandlung der französischen und englischen Lektüre.

Uneingeschränktes Lob verdienen dagegen Heinrich Müllers Ausführungen über Rechnen und Mathematik. Ausgezeichnet, auch für die allgemeine Schulgeschichte lehrreich, wird die geschichtliche Entwicklung des mathematischen Unterrichtes von Melanchthon über Ratichius, Leibniz, Aufklärung und Pietismus bis zu Leonhard Euler, August Hermann Francke und weiter bis zur Gegenwart verfolgt. Es ist eine wahre Freude, wie Müller die abstraktesten Dinge auch dem Nichtmathematiker anschaulich, klar und fesselnd vorführt und wie er überall das logisch-psychologische Element scharf betont. Seine überzeugend begründete Ablehnung der Kleinschen Reformpläne, die den Funktionsbegriff in den Mittelpunkt des mathematischen Unterrichtes rücken wollen, ist mit Freuden zu begrüßen. Er widerrät entschieden eine Erweiterung des mathematischen Lehrstoffes am Gymnasium; diesen oder das naturwissenschaftliche Pensum zu vermehren liege seit der Gleichberechtigung der realistischen An-

Digitized by Google

stalten gar kein Grund vor. Der gymnasiale Lehrplan sei ein Kompromiß, das Ergebnis einer langen Entwicklung und eingehendster Beratungen, im Widerstreite der Kräfte und Interessen der einzig mögliche Notbehelf; daran solle ohne Not von exakt-wissenschaftlicher Seite nicht gerührt werden. Müller betont nachdrücklich, die Eigenart des Gymnasiums als der Schule sprachlich-historischer Bildung und die Rücksicht auf die Kraft des Schülers bedingten ein Zurücktreten der exakten Fächer. Gründlichkeit des Wissens und Sicherheit des Könnens ließen sich auf dem Gebiete der Elementarmathematik vollauf erreichen, und dabei müsse man sich bescheiden; zu gelegentlichen Ausblicken über diese Grenzen hinaus böte sich, besonders in besseren Jahrgängen, daneben reichlich Gelegenheit. Jedenfalls wiegt das besonnene Urteil eines hervorragenden Fachmannes schwerer als alle Deklamationen maßloser Phantasten, die am liebsten das Griechische zu gunsten der Naturwissenschaften ganz ausschiffen möchten.

Die lichtvolle Behandlung der Physik stammt aus der Feder eines ihrer besten Vertreter, des Professors E. Grimsehl. Auch er rechnet mit den Verhältnissen und erkennt rückhaltlos das Gute der Preußischen Lehrpläne an, die in der Erwerbung physikalischer Kenntnisse nicht das Endziel, sondern nur ein Mittel zur Förderung der allgemeinen Bildung sehen, wenn er auch begreiflicherweise, besonders für die Oberstufe, mancherlei abweichende Wünsche hat. Weiterer Einschränkung widerspricht er entschieden; dagegen scheint er sich Kleins Forderung, die Physikstunden auf drei zu erhöhen, nicht zu eigen zu machen. Was er über die Stellung der Mathematik zur Physik und den hier und da mit schwierigen mathematischen, nur in ein physikalisches Gewand gekleideten Aufgaben in den Physikstunden getriebenen Unfug, sowie über die Weiterbildung der Physiklehrer sagt, ist aller Beachtung wert. Am interessantesten waren mir die Ausführungen über die physikalischen Schülerübungen, die an einzelnen Anstalten schon versucht und gegenüber vielfachen Anfeindungen dringend befürwortet werden. Die Befürchtung, die Physik gelte an den Gymnasien zu oft als untergeordnetes Nebenfach, da sie kein Prüfungsfach sei und es ihr an diesen Schulen vielfach an einem geeigneten Vertreter fehle, vermag ich nicht zu teilen. Die Zusammenlegung von Mathematik und Physik in eine Hand ist doch das Naturgemäße.

Der Chemie hat sich Bastian Schmid angenommen. Er zeigt sehr instruktiv, wie unter dem auch auf die Schule wirkenden Einflusse des großen Chemikers Justus von Liebig sich dies Fach seit etwa 100 Jahren von der Physik losgelöst und, den steigenden staunenswerten Erfolgen der chemischen Wissenschaft und ihrer ungeheuren Bedeutung für die Praxis des Lebens entsprechend, auch auf der Mittelschule Luft und Licht erobert hat. Der methodologischen sehr heftigen Uneinigkeit gegenüber sucht Schmid zu vermitteln. Eindringlich warnt er vor einem zu frühen Auftreten der Atomentheorie und vor einem Zuviel an Experimenten, deren viele nur Variationen und Analogien von Grundversuchen seien und das Gedächtnis des Schülers überlasteten, der über dem vielen Nebensächlichen das Wesentliche vom Unwesentlichen nicht

Digitized by Google

mehr unterscheiden könne. Stöchiometrie und Technologie sollten nicht überschätzt werden; dafür gebühre in der Schule breiterer Raum der organischen Chemie, die dem Schüler die Natur erst als lebendiges Ganzes zeige und heute mit Unrecht in den Hintergrund gedrängt werde. Auch was er für die physikalische, besonders für die Elektrochemie vorbringt, leuchtet durchaus ein. Nachdrücklich lehnt Schmid die Überbürdung mit unnötigem Detail ab, die das Gedächtnis belaste und keinen bildenden Nutzen habe; er bezeichnet es als schlimmen Fehler, daß die Realanstalten den Chemieunterricht zu sehr dem Hochschulbetriebe angleichen und der Analyse übermäßige Zugeständnisse machen. Besonders wertvoll ist auch die kritische Literaturübersicht.

Gleich sachkundig und maßvoll behandelt Bastian Schmid auch Mineralogie und Geologie. Ich weiß aus eigener Erfahrung, was ausgezeichnete Lehrer aus diesen 'Stief- und Schmerzenskindern' des Gymnasiums zu machen vermögen, zumal wenn sie untereinander und mit der Geographie eine Alliance schließen, eingedenk des Kirchhoffschen Wortes: 'eine höhere Schule, die der mineralogischen Unterweisung nicht die Zuspitzung auf die Geologie gäbe, sorgte schlecht für die allgemeine Bildung'. Daß auch Schmid zu diesen tüchtigen Männern gehört, beweist jede Zeile seines Aufsatzes. Die drei Fächer sollen einträchtig zusammenarbeiten, ohne doch ihre Selbständigkeit zu opfern. Mit Recht weist er darauf hin, daß der Mineralogieunterricht wirkliche Gesteinskunde vermitteln soll, daß das bloße Arbeiten mit Pappmodellen, statt mit den Mineralien selbst, zu verwerfen ist. Besonders gefallen mir die Ausführungen über die Geologie, dies Unterrichtsfach, das leider 'an vielen unserer höheren Lehranstalten kaum erwähnt wird'. Siegreich bekämpft er das Vorurteil, daß geologische Belehrungen von den landschaftlichen Bedingungen abhängig seien; er zeigt, daß sie überall, auch auf dem angeblich ungünstigsten Terrain, selbst am abgeschliffenen Kiesel im Bach, an Moosen und Flechten im Fels, an Verwitterungserscheinungen verschiedenster Art möglich sind. 'Die freie Natur soll unsere Schulstube, die Erdrinde unser Laboratorium sein.'

Ganz von selbst kommen wir von der Geologie zur Geographie, deren Bearbeiter Felix Lampe ist. Der erdkundliche Unterricht ist das größte Problem des höheren Schulwesens; nirgends ringen die Geister härter miteinander. Der traditionelle Betrieb muß unbedingt fallen. Der Anspruch des erdkundlichen Unterrichtes auf größere Stundenzahl, auf größere Selbständigkeit im Organismus vor allem des Gymnasiums ist durchaus anzuerkennen. Es ist eine Schande, mit wie jämmerlichen geographischen Kenntnissen heute unsere Abiturienten oft ins Leben treten. Hier ist gründlicher Wandel von nöten, auf wessen Kosten, das bleibe hier unerörtert. Außerordentlich sachlich und eindringlich, mit voller Bestimmtheit, doch ohne jene öfters auf Geographentagen hervorgetretene Verstiegenheit, oft mit Worten hohen Schwunges und überzeugender Begeisterung kämpft Lampe für sein Fach. 'Der erdkundliche Unterricht soll nicht auf das Fachstudium vorbereiten, sondern die Allgemeinbildung der Jugend zu heben helfen.' Dazu fehlen nur zu oft noch die Vorbedingungen. Noch heute gilt Herders Wort: 'Würde man nicht einen Menschen für sinn-

Digitized by Google

los halten, der, um Latein und Griechisch zu lernen, nichts als das Lexikon studierte? Und gerade das ist Geographie und Geschichte, wenn sie bloß als Namensverzeichnis von Flüssen, Ländern, Städten, Königen und Friedensschlüssen gelten. Alles dies sind notwendige Materialien; aber das Gebäude muß davon erbaut werden.' Immer noch, trotz behördlicher Vorschriften, wird der Geographieunterricht aus äußerlichen, praktischen Rücksichten vielfach an Lehrer gegeben, die davon nichts verstehen. Die Forderung ist doch eigentlich selbstverständlich, daß er in die Hände gründlich ausgebildeter Fachmänner gehört, seien es sonst Historiker oder Naturwissenschaftler. Die Hauptsache bleibt immer die Persönlichkeit des Lehrers, so auch im erdkundlichen Unterrichte, 'dem bei rechter Erteilung die Wärme des deutschen, die Begeisterungskraft des geschichtlichen Unterrichtes innewohnt'. Solche Lehrer von 'ausreichender wissenschaftlicher Durchbildung und mit deutlichem Bewußtsein von der Fülle der ihrer harrenden pädagogischen Schwierigkeiten' zu finden, kann heute nicht mehr schwer sein, wo die mächtig aufblühende geographische Wissenschaft längst die Universitäten erobert hat, wo von den Kathedern jeder Hochschule das, was Alex. v. Humboldt, was Ritter und Peschel angebahnt und, freilich auf teilweise ganz anderen Wegen, Richthofen und Ratzel, Wagner und Kirchhoff fortgesetzt haben, gelehrt wird, wo die Prüfungsordnungen die Erwerbung einer erdkundlichen Fakultät leicht ermöglichen. Sind erst die rechten Männer da, dann werden auch die alten Mängel des Geographieunterrichtes schwinden, vor allem die Verkuppelung mit der Geschichte, die nur zu oft 'auf ödem Einpauken beruhte und keinen Ertrag für die allgemeine Bildung lieferte', dann wird die dringend nötige 'rechte behördliche Organisation, die die vorhandenen tüchtigen Lehrer instand setzt, die Ergebnisse der erdkundlichen Wissenschaft fruchtbar zu machen, ihr eine würdigere Stellung in der Jugendbildung zu verschaffen', nicht lange ausbleiben. Es ist eine der wichtigsten Aufgaben der Unterrichtsverwaltung, ihr kostbares Gut an tüchtigen Geographielehrern nicht ungenützt zu lassen, ihnen vor allem Raum in den Oberklassen zu schaffen, die heute der Erdkunde so gut wie verschlossen sind, trotz der dem Geschichtslehrer auferlegten geographischen Wiederholungen; denn daß diese Verquickung eines in den Grundzügen naturwissenschaftlichen Faches mit der Geschichte für beide nicht gut tun kann, darin hat Lampe gewiß recht. 'Der heutigen Verteilung des erdkundlichen Unterrichtes auf die verschiedenen Klassen', so faßt er seine Ausführungen zusammen, 'liegt eine Verkennung des innersten Wesens der Geographie und ihres Bildungswertes zu Grunde. Sie ist zu knapp und unzweckmäßig mit Lehrstunden bedacht; noch ringen alte Anschauungen, veraltete Einrichtungen mit Zukunftshoffnungen und Wünschen. Vieles ist seit früheren Zeiten gebessert; noch immer gilt es aber, viele Hemmungen zu überwinden'.

Aus den trefflichen Erörterungen über Methode und Stoffauswahl sei nur weniges hervorgehoben. Nicht nur der Fachmann kann aus ihnen sehr viel lernen, sondern auch der Laie, der sich über die Unterrichtsaufgaben einer so glänzend aufblühenden, nach allen Seiten mächtig ausgreifenden Wissenschaft unterrichten

Digitized by Google

will. Als Ziel der geographischen Forschung wie des erdkundlichen Unterrichtes bestimmt Lampe das Wissen von der Erde: 'Verständnis für die Erdoberfläche, die Kräfte, welche an ihr gestalten, die Wirkungen, welche von ihr auf die belebte Welt ausgehen'. Falsch sei die Anknüpfung an die staatlichen Gebilde; die 'in Statistik ausartende' Staatenkunde werde naturgemäß zum 'bunten Vielerlei verfassungsrechtlicher, geschichtlicher, kulturkundlicher Einzelheiten'. Von den Naturverhältnissen sei auszugehen; 'die Gliederung der Länder nach Rücksicht auf die Geländeformen ist die einzig mögliche'. Ohne alle Nebenabsichten, ethische oder ästhetische, soll der Unterricht sein Ziel erstreben; bei rechter Behandlung ergeben sie sich von selbst. 'Guter Erdkundeunterricht, der Verständnis für die Berechtigung fremder Gedankenwelten eröffnet, der nachweist, wie abhängig der Mensch von den Naturgewalten ist und wie er sie doch benutzt und bändigt, übt zweifellos sittliche Wirkungen auf die Schüler, wie er anderseits an Stelle unklarer Naturschwärmerei bewußte Freude für Form und Farbe der Landschaft, wahre Schönheitsempfindungen zu setzen vermag.' Bloßes Tatsachenpauken, Überfütterung mit Einzelheiten sei ebenso zu meiden wie vage oder geistreichelnde Schönrednerei. 'Erdkundliches Wissen bedarf der Klarheit sinnlicher Anschauung; deshalb entwickle der Lehrer mit liebevoller Sorgfalt jegliche Beobachtungsgabe der Schüler und schule besonders ihren Raumsinn.' Ernsthaft warnt Lampe vor der methodisierenden Übertreibung der bekannten These Herbarts von der Geographie als der assoziierenden Wissenschaft. Gewiß bringe es die Mittelstellung dieser 'nachbarreichen Wissenschaft' zwischen geschichtlichen und naturwissenschaftlichen Gegenständen mit sich, daß der Lehrer eine Fülle staats- und volkswirtschaftlicher Grundbegriffe entwickeln, geologische Kenntnisse beibringen, die Fäden nach der Geschichte und der beschreibenden Naturkunde hinüberspinnen müsse; aber gerade weil sie nach Inhalt und Form so überreich sei, solle man sich hüten, sie 'zum breiten Boden zu machen, auf dem aller archäologische, geschichtliche, kunsthistorische, literarische Schutt abgeladen wird' (Kiepert). Auf klare Systematik, nicht auf Zusammenwerfen aller Einzelheiten zu einer Konzentrationsmasse komme es an. Das Ziel, sichere Vertrautheit mit der Erdoberfläche, sei nur zu erreichen 'unter vorsichtiger, schrittweiser Entwicklung der Grundbegriffe, deren der Schüler zum Verständnisse dieses Wissens bedarf'. Nicht jeder von der Wissenschaft gebotene Gesichtspunkt sei hervorzuheben, sondern stets zu berücksichtigen, 'welcher Wissensschatz der Allgemeinbildung not tut und was entbehrlich ist'. 'Ein extensives Verfahren mit viel Lernen und wenig Begreifen gleicht dem Raubbau unentwickelter Feldbestellung.' Grundfalsch sei auch die Anschauung, der Geographieunterricht müsse sich den Bedürfnissen der verschiedenen Schulgattungen anpassen, am Gymnasium z. B. der humanistischen Bildung zuliebe das Mittelmeergebiet bevorzugen. Treibe man etwa auch Zoologie oder Physik alt- und neusprachlich je nach Gymnasium und Realschule, sei es nicht gerade, weil an humanistischen Schulen so viel von den Mittelmeerländern die Rede ist, doppelt notwendig, im erdkundlichen Unterrichte ausführlich auf andere Länder einzugehen, sofern der endgültige Bildungs-

Digitized by Google

schatz nicht gar zu einseitig sein soll? Eingehend wird der grundlegende Geographieunterricht in VI behandelt, der wesentlich Heimatskunde sei, mit der nächsten Umgebung des Schülers, Zimmer, Haus und Stadt, Feldern und Wäldern, Gewässern und Höhen ringsum beginne, aber sich doch schon 'zu einem ersten Überblicke in nuce über die gesamte Länderkunde erweitern solle'. Hier sei Heimatskunde 'die Grundlage zu allen Realien, Vermittlerin der Fähigkeit zu sehen und zu hören, das Wahrgenommene durch Abstraktionen in die Welt der Begriffe zu erheben und mit ihnen diskussiv denkend zu schalten'. Schon in VI sei das Verständnis der Karte mit all ihren sinnbildlichen Zeichen, Farben und Tönungen zu erschließen; dorthin schon gehörten die elementarsten Grundbegriffe der mathematischen und astronomischen Geographie. Alle Erklärung müsse 'recht sinnlich, so wenig abstrakt und systematisch wie möglich sein'; heimatliche Streifzüge müßten durchaus den Ausgangspunkt bilden. Jeder Fleck Erde stelle ein Gesamtbild, eine Einheit dar; diese gelte es zu zergliedern, das räumliche Nebeneinander mit seiner Fülle innerlicher Beziehungen in ein zeitliches Nacheinander zu verwandeln. Auf solcher Grundlage kann dann der Unterricht in den folgenden Klassen vom Vaterlande zu den europäischen Ländern, zu den fremden Erdteilen fortschreiten, 'immer innerlicher in den Stoff sich vertiefend, immer erschöpfender auch in den Theorien', doch ständig maßvoll und vorsichtig, nicht auf äußerliches Tatsachenwissen, sondern auf innerliches Begreifen bedacht. 'Schülerköpfe sollen weder Ortslexika noch Kursbücher darstellen; wohl aber soll der Schüler Kursbuch und Karte gebrauchen lernen.'

Besonders schwierig ist rationeller Geographieunterricht in den oberen Klassen, die ihm ja teilweise erst zu erobern sind. Hier vor allem 'hängt der Unterricht ganz von der Persönlichkeit des Lehrers ab'. Wieder erwähne ich nur weniges. 'Morphologie der Erdoberfläche, Klimatologie, Völkerkunde und Anthropogeographie, Wirtschafts- und Verkehrsgeographie, vielleicht noch etwas von Kartenprojektion wären die großen Gebiete' des Lehrstoffes dieser Klassen. Abschweifungen auf alles, was mit dem Wesen des Landes nichts zu tun habe, seien durchaus zu meiden, das rein erdkundliche Ziel streng festzuhalten; die Geographiestunde dürfe nicht zur Zoologie- oder Geschichtsstunde werden, wenn auch natürlich 'der Lehrer darauf angewiesen sei, mit den Vertretern der Geschichte wie der Naturwissenschaften enge Fühlung zu halten', schon um Verwirrungen und Grenzüberschreitungen zu hindern. Auch hier noch seien Kenntnisstand, Aufnahmefähigkeit und Bedürfnisse des Schülers wohl zu berücksichtigen; stets gleich wichtig sei 'sorgfältiges Eingehen auf die Lage des Landes', die ja nach Ratzels Wort 'die Summe ist eines reichen Tatsacheninhaltes aus allen Gebieten der Erdkunde'.

Die sehr verständigen methodischen Ratschläge Lampes müssen wir übergehen, ebenso die besonnene Einschätzung der Anschauungsmittel, der Karte zumal, aber auch des Globus, des Reliefs, der Modelle, der farbigen und Lichtbilder. 'Tüchtige Lehrer leisten viel auch mit unbeholfenen Lehrmitteln, mit dem Kopfe eines Kindes statt des Globus, mit Wandtafel und Kreide statt der

Digitized by Google

Wandkarte. Früher gab es wenig gute Lehrmittel, jetzt viel vorzügliche; deshalb werden sie nun häufig in ihrem unterrichtlichen Werte überschätzt.' Allzuviel Schülerzeichnen, das den Unterricht unnötig aufhalte, verwirft Lampe. 'Der geographische Lehrwert ist Richter darüber, ob, was und wie gezeichnet werden soll.' Was er über die Verwendung von Hilfslinien und rohen Faustskizzen sagt, ist alles wohl durchdacht. Das Mittel darf nicht Selbstzweck werden. Ein guter Vortrag, der sich stützt auf ausgedehnte eigene geographische Anschauungen, der auch den bei der Jugend wenig ausgeprägten Sinn für Naturschönheit, für das Charakteristische der Landschaft zu wecken vermag, ist Lampe gleichfalls ein notwendiges Requisit des Geographielehrers.

Die Besprechung des Lampeschen Aufsatzes ist etwas umfänglicher ausgefallen; das große Interesse für geographische Fragen, die über kurz oder lang unabweisbare gründliche Reform des erdkundlichen Unterrichtes rechtfertigt es, wenn die klugen Ausführungen eines ausgezeichneten Fachmannes wenigstens in Umrissen wiedergegeben wurden.

Nicht minder energisch als die Geographie klopft die Biologie an die Pforten des Gymnasiums. Seit langem beschäftigen sich die Behörden ernsthaft damit, dieser gewaltig aufstrebenden Wissenschaft ihr Recht zu schaffen; erst unlängst wurde im Abgeordnetenhause sogar von streng katholischer Seite ihr das Wort geredet. Ganz so schlimm wie um die Erdkunde steht es freilich schon heute nicht um sie; die Unter- und Mittelklassen haben ausgiebigen naturgeschichtlichen Unterricht; überhaupt kommt es, wie bei der philosophischen Propädeutik, gar nicht so sehr auf ein neues Lehrfach an, als auf ein neues Unterrichtsprinzip. Gelegenheit zur Klarlegung biologischer Probleme ist jetzt schon reichlich vorhanden.

Einen beredteren und angeseheneren Anwalt konnte die Biologie nicht finden als Landsberg, den als Gelehrten wie als Schulmann gleich angesehenen Verfasser der Streifzüge durch Wald und Flur. Meisterhaft ist gleich der geschichtlich-kritische Überblick über die Entwicklung der Methode des naturgeschichtlichen Unterrichtes. Seine Charakteristik der formalen Methode Lübbens, des Leunisschen Verfahrens, der im Humboldtschen Geiste gehaltenen, großzügigen, von wahrem Naturverständnisse beseelten, praktisch freilich undurchführbaren Zielsetzung Roßmäßlers, seine Auseinandersetzung mit Herbart, alles ist gleich ausgezeichnet.

Daß das biozentrische Verfahren Schmeils, die biologische Betrachtungsweise, den Unterricht beherrschen müsse, daß die Lehre von den Lebenserscheinungen schon in den naturgeschichtlichen Anfangsunterricht gehöre, daß die Beziehungen der Biologie zur Weltanschauung der Zeit nicht ausgeschaltet werden können, daß der immer mächtigere Einfluß der Entwicklungshypothese auf die wissenschaftliche Forschung für die Dauer der Jugend nicht verschwiegen bleiben darf, all das wird durchaus überzeugend begründet und im Anschlusse daran — was besonders hervorgehoben sei — auch dem viel verhöhnten Buche Junges 'Der Dorfteich als Lebensgemeinschaft' zu seinem Rechte verholfen, das bei aller methodologischen Verstiegenheit und allen Zillerschen Grillen doch mit

am ersten die Organismen als Lebewesen in ihre natürliche Umgebung stellte und sie als Teile eines größeren zusammenhängenden Ganzen und in Wechselwirkung mit den anderen Gliedern der Gemeinschaft auffassen lehrte.

'Die Natur', so umschreibt Landsberg das Ziel des biologischen Unterrichtes, 'ist als ein durch innere Kräfte belebtes und bewegtes Ganzes aufzufassen. Von vornherein suchen wir daher die Einzelorganismen, als Werke und Glieder der belebten Natur, in ihrer Umgebung und im Wechselspiel der Organe den Schülern verständlich zu machen'. In den Vordergrund sind diejenigen Wissenschaften der Biologie zu rücken, 'die als Bausteine bei der Gewinnung einer unserer Zeit entsprechenden allgemeinen Bildung Bedeutung haben'. Auch der Lehrplan des humanistischen Gymnasiums ermögliche das. Die hierzu gemachten Vorschläge sind, anders als in Verworns bekannten Beiträgen, durchaus verständig; eine doch nicht erreichbare Stundenvermehrung wird abgelehnt; von innen heraus soll die Gelegenheit kommen. Gewiß beklagt Landsberg oft — und wer verdenkt es dem eifrigen Fachmanne? —, daß vieles und Wichtiges dem Gymnasium fernbleiben muß; aber dringend erscheint ihm nur eines, und er glaubt das mit dem freien Geiste der preußischen Lehrpläne von 1901 vereinen zu können, daß der Abschluß der biologischen Unterweisung in die II^b verlegt, der propädeutische Physikunterricht in die Tertia herabgeschoben werde.

Stets erläutert er seine Aufstellungen durch eine Fülle gut gewählter Beispiele; die sehr zahlreichen Anmerkungen bieten in staunenswerter Reichhaltigkeit eine Menge Literaturnachweise und stoffliches Material.

Die Unterstufe muß mit Einzelbeschreibungen anfangen und den Stoff genügend vereinfachen und durch eigene Arbeit dem Schüler schmackhaft machen. Stets sei von konkreten Anschauungen zur ursächlichen Erkenntnis fortzuschreiten; das Mittel, zu allgemeinen Begriffen und Urteilen zu kommen, sei 'der Vergleich'. Die botanische Lehraufgabe der Unterstufe sei eine propädeutische allgemeine Botanik, die zoologische eine allgemeine Funktionenlehre. Über Bestimmen und Beschreiben, Zeichnen und Modellieren, über Schülerherbarien, Unterricht im Freien und die heute soviel ventilierte Frage der Schulgärten spricht Landsberg dabei manches gute Wort.

Als Aufgabe der Mittelstufe bestimmt Landsberg, Ordnung in die Menge der Einzelerscheinungen zu bringen. Hier ständen System und Gruppenbildung im Vordergrunde; auch hier sei maßvolle Beschränkung auf wenige große Familien nötig, auch hier habe der Unterricht auf das Erarbeiten, nicht das Erlernen der Begriffe hinzustreben. Als zoologischer Lehrstoff der Tertia wird verlangt die Erarbeitung vergleichend anatomischer Tatsachen; neben der systematischen Gruppenbildung dürfe auch die ökologische nicht vernachlässigt werden; denn 'nirgends könnte eine neue, über die biozentrisch behandelte Einzelbeschreibung hinausweisende Zielstellung besser gefunden werden als darin, daß man, die Natur nachahmend, mehrere Tierarten zusammen in denjenigen Abschnitt des Erdganzen stellt, in den sie gehören, der ihre gemeinsame Heimat, der Schauplatz ihrer Lebensverrichtungen und die gemeinsame Ursache

ihrer Anpassungen ist'. Im besonderen wünscht Landsberg in diesem Zusammenhange Berücksichtigung der Insektenkunde auf Exkursionen.

Die Behandlung der Oberstufe gilt natürlich in erster Linie den realistischen Anstalten, wird aber auch dem Gymnasium vollauf gerecht. Die Botanik habe vor allem Kryptogamen und Gymnospermen, Anatomie und Physiologie vorzuführen, die Zoologie die Mehrzahl der niederen Tierkreise sowie Anthropologie mit Gesundheitslehre. Diese Fülle von Stoff zwinge, zumal auf dem Gymnasium mit seiner knappen Zeit, dazu, den zur Typenmethode führenden Weg nach Kräften zu kürzen, um frühzeitig große, ordnende Gesichtspunkte zu gewinnen. Die Lehre von der Zelle, der Begriff der Befruchtung sei in der Kryptogamenkunde in den Vordergrund zu rücken. Mit einer einleitenden, die wesentlichen Begriffe schaffenden Kryptogamenkunde habe der abschließende Unterricht zu beginnen, am besten mit einer Fadenalge. Wenigstens an einem Beispiele sei die geschlechtliche Fortpflanzung der Kryptogamen und die Verteilung der geschlechtlichen und ungeschlechtlichen Vermehrung auf zwei Generationen zu beobachten; das Gymnasium müsse sich mit einer solchen 'Definition des Geschlechtswechsels begnügen'. Die wichtigste Frage des nun folgenden anatomisch-physiologischen Kursus sei die Frage: Wie ernährt sich die Gefäßpflanze? Hier lägen bei der augenblicklichen Organisation besonders des chemischen Unterrichtes die Verhältnisse auf dem Gymnasium besonders böse, so daß man eben sehen müsse, wie viel oder richtiger wie wenig man im physiologischen Unterrichte selbst von grundlegenden chemischen Begriffen erarbeiten kann; jedenfalls aber müsse jede höhere Schule eine scharfe Erfassung der Typen Algen, Pilze, Gefäßkryptogamen und des Zwischenreiches der Moose erreichen. Ein Eingehen auf die Einteilungsprinzipien und die daraus sich ergebende Anordnung sei nur in sehr beschränktem Maße möglich; 'kaum eine Schule, sicher nicht das Gymnasium, wird mehr erreichen können als eine Ahnung von den Gedankengängen und Untersuchungen der spezielleren systematischen Forschung'. — Das zoologische Ziel der Oberstufe sei ein großzügiger Überblick über die Tierwelt, wieder unter größter Beschränkung; denn es handle sich nur um einen 'logisch genügenden Überblick über die Organisationsstufen, die die Natur als wesentliche Grade eines Fortschrittes in der Ernährungspsychologie vom einzelligen Organismus an darbietet; die Auswahl innerhalb der Kreise solle nur das Typische zu scharfem Erfassen bringen'. — Für den in den preußischen Lehrplänen von 1901 auch für das Gymnasium vorgeschriebenen Anthropologiekursus skizziert Landsberg seinen eigenen Weg, der den Lehrstoff nicht nach dem Organsystem gliedert, sondern physiologische Fragen in den Mittelpunkt stellt, von der Physiologie der Bewegung und dem Skelett ausgeht, zu den inneren Organen fortschreitend auf die Frage der Ernährung mit ihren verschiedenen Funktionen kommt, sich dann der Haut als Träger von Sekretions- und Atmungsorganen zuwendet und schließlich Sinnesorgane und Nervensystem behandelt. Unter allen Umständen müsse 'das Nervensystem als alle Lebensfunktionen regelnd erscheinen'. Erst der Primaner verstehe, wie diese Vielheit zu einem einheitlichen Organismus werde; er erst

Digitized by Google

könne die Funktionen des Nervensystems von der Stufe der bloßen Reizübertragung bis zur immer weitergehenden Zentralisierung erfassen und den sich daraus ergebenden, für sein Alter besonders notwendigen hygienischen Belehrungen, den Mahnungen zu gesundheitsmäßiger Einfachheit der Lebensführung volles Verständnis entgegenbringen, die gerade heute die sicherste Bedingung der Wohlfahrt des einzelnen und der Gesellschaft sei.

Wie descendenztheoretische Fragen taktvoll zu behandeln sind, wie sexuelle Belehrungen und Warnungen, an denen die Schule auf die Dauer sich nicht vorbeidrücken kann, dem Unterrichte eingefügt werden können, darüber gibt das Schlußkapitel wertvolle Winke; die 'Empfindung von der Heiligkeit des Zusammenhanges der Generationen, das Gefühl von der Verantwortlichkeit der lebenden Geschlechter vor den kommenden blüht erst aus der gereiften sittlichen Persönlichkeit hervor. Ihre Entwicklung anzubahnen, ist Aufgabe des erziehenden Unterrichtes, schaffen kann sie nur das Leben'. Sehr treffend wird auch die Bedeutung der Biologie für die philosophische Propädeutik gewürdigt. 'Das Leben', sagt Paulsen, 'ist das Problem, das im Mittelpunkte aller wissenschaftlichen Forschung und alles wissenschaftlichen Nachdenkens steht; die Kenntnis der Tatsachen, um deren Konstruktion hier gestritten wird, ist die Voraussetzung für das Verständnis aller Philosophie: ohne Biologie kein Verständnis der philosophischen Probleme und ihrer Lösungen'.

Den Unterricht im freien Zeichnen bespricht Fritz Kuhlmann. Ziele, Methode und Stellung dieses jungen, keineswegs überall nach Gebühr gewürdigten Lehrfaches sind noch durchaus nicht gefestigt; mit Recht gibt Kuhlmann dem Freihandzeichnen den Vorzug vor dem konstruktiv-geometrischen, das in den Mathematikunterricht gehört, kein Sonderfach werden darf. Das freie Zeichnen ist seinem Wesen nach Kunst; es soll 'einen, wenn auch beschränkten, Ausgleich gegen die einseitige Verstandesbildung der Mehrzahl der übrigen Fächer liefern'. Schon Comenius, Rousseau und Pestalozzi haben den künstlerischen Charakter des Zeichenunterrichtes betont, dessen große Lehrmeisterin die Natur sei. Kraftvoll bekämpft Kuhlmann die alte geisttötende Kopiermethode; eingehend, mit vielen trefflichen methodischen Winken, zeigt er, wie das Zeichnen in erster Linie berufen sei, Konrad Langes Forderung einer künstlerischen Erziehung in die Tat umzusetzen. Das Gymnasium, darin hat er durchaus recht, wird dem nicht im entferntesten gerecht; darauf aber kommt es nicht an, daß das Zeichnen 'bei Versetzungen und Prüfungen gewertet werde', sondern daß es auch das Gymnasium bis Prima zum Pflichtfache macht. Diese zwei Stunden, für die häusliche Arbeit nicht in Betracht kommt, lassen sich noch aufbringen; die humanistische Schule tut bitter unrecht, ihren Zöglingen die ausgezeichnetste, fast die einzige Gelegenheit Sinne, Hand und wahren Schönheitssinn zu schulen vorzuenthalten. Wilhelm v. Humboldts Klage vom Jahre 1809, die höheren Schulen sähen das Zeichnen als Nebensache an, ist noch nicht verhallt; wie sträflich und wie töricht die Masse der bequemen Gymnasiasten sich dem von Sekunda an leider nur freiwilligen Zeichenunterrichte entzieht, davon mache ich selbst alljährlich neue Erfahrungen.

Digitized by Google

Wesentlich mehr an der Oberfläche bleiben Weedes Ausführungen über das Turnen; doch werden die wichtigsten Fragen, auch die äußeren Dinge, wie zweckmäßige Turnhallen, Geräte u. dgl., sowie die Literatur ausreichend erörtert, und — was die Hauptsache ist — das Ganze ist beherrscht von vernünftigen Grundanschauungen. Das Schulturnen ist heute allgemein anerkannt; was nach Basedow und Guts Muts Jahn mit den Seinen und von ihm abhängig die Deutsche Turnerschaft angebahnt, Maßmann, Lion und Spieß fortgesetzt haben, ist heute Gemeingut. Zeitschriften, Lehrpläne, Parlamentsberichte wimmeln von Sympathiekundgebungen, von guten und schlechten Vorschlägen; da und dort ist geradezu eine Hypertrophie in der Pflege körperlicher Übungen, eine einseitige Überschätzung des Turnens entstanden, nicht zum mindesten erzeugt durch ein sicher mißverstandenes Wort des Kaisers auf der 1890er Dezemberkonferenz, die auf die Dauer nicht gut tun kann; der maßlose, von einsichtigen Beurteilern schwer beklagte Ruder- und Segelsport gewisser Berliner Anstalten gehört hierher. Ich habe von einem kleinen Gymnasium gehört, dessen sehr jugendlicher Direktor, ein leidenschaftlicher Turnenthusiast, seine Schule dem überlaut gepriesenen englischen Ideale derart angenähert hatte, daß das Turnen alles, die wissenschaftlichen Fächer, ich will nicht sagen nichts, aber doch nicht viel bedeuteten. Solche Verstiegenheit liegt Weede ganz fern. Sehr richtig bestimmt er als Aufgabe des Turnunterrichtes, er solle vor allem die körperlichen Eigenschaften des Schülers entwickeln und seinen Charakter bilden helfen, die Gesundheit stärken, die Kraft mehren, Frische des Geistes, Selbstvertrauen, Mut, Ausdauer, willige Unterordnung unter die Ziele der Gemeinschaft wecken. Mit aller Energie bekämpft er den formalistischen Betrieb, das einseitige Kunst- und Reigenturnen. Das Ziel ist harmonische Ausbildung des Körpers; ohne planvolle Methode, ohne fachmännische Schulung des Lehrers, ohne geordneten Lehrplan ist das nicht zu erreichen. Diese Zielsetzung bedingt, daß mit Frei-, Ordnungs- und Geräteübungen die Aufgaben des Turnens nicht erschöpft sind; ihm gehört alles zu, was zur körperlichen Erziehung hilft, wenn auch naturgemäß die Schule nicht — manchen Schwarmgeistern zum Trotze — das alles übernehmen und das Elternhaus völlig entlasten kann. Für Alumnate liegt die Sache selbstverständlich ganz anders. So verwirft Weede entschieden das bloße Hallenturnen und verlegt den Turnunterricht möglichst ins Freie. Er wünscht dabei auch Berücksichtigung der schwedischen Gymnastik; er tritt ein für schulmäßigen Betrieb von Schwimmen und Eislauf, Fechten und Rudern; ich möchte hinzufügen, daß die Schule auch dem Radfahren freundliches Interesse zeigen solle; denn daß vernünftiges Radfahren, beileibe kein Radsport, der wie aller Sport unbedingt zu bekämpfen ist, schädlich sei oder zu Mißbräuchen führe, das ist wirklich eine an den Widerspruch gewisser Landgemeinden und Kreisärzte in der Zeit der ersten Eisenbahnen gegen dieses Verkehrsmittel erinnernde Anschauung. Ebenso empfiehlt Weede dringend volkstümliche Übungen wie Laufen und Turnspiele aller Art, die obligatorisch zu machen ja heute vielfach verlangt wird. Auch die in manchen Staaten eingeführten Turnmärsche erscheinen ihm wertvoll; wohl

Digitized by Google

können sie an Zahl und Kräfteanspannung übertrieben werden; aber der Gedanke ist gut.

Mehr Zeit für körperliche Betätigung der Jugend, auch außerhalb der Schule und ohne deren Kontrolle, das ist das Schlagwort der Zeit, und es hat seine Berechtigung, so übertrieben auch das Überbürdungsgeschrei ist. In Württemberg ist es praktisch erfüllt; dort hat der Schüler wöchentlich einen arbeitsfreien Nachmittag, und auch anderswo täten Behörden und Direktoren gut, diesem Beispiele zu folgen, ehe sie der Druck der öffentlichen Meinung dazu zwingt und, wie es leicht zu geschehen pflegt, das Kind mit dem Bade ausgeschüttet wird. Nicht in alles braucht sich dabei die Schule zu mischen: nicht immer brauchen es Parforcemärsche oder das im Grunde recht widerwärtige Fußballspiel zu sein. Warum nicht auch einmal eine zwanglose fröhliche Wanderung in Gottes schöne Natur, in Wälder und Berge, mit bescheidener Rast in bescheidener Herberge? Solche Spaziergänge, die das Elternhaus durchaus nicht immer anregt, von seiten der Schule zu organisieren, alle vierzehn Tage oder drei Wochen, mit zwanzig oder dreißig Pfennig Kosten, sind viel mehr wert als die heute beliebten, von ihren Leitern gern gedruckt beschriebenen längeren Schülerreisen, womöglich bis nach Rom oder Kopenhagen, denen ich nach eigener Beteiligung und zumal aus sozialen Gründen sehr skeptisch gegenüberstehe. Freiwilligkeit der Lehrer wie der Schüler ist selbstverständlich Bedingung; nicht überall finden sich geeignete und bereite Lehrer für solche Führungen; denn mit größeren Klassen zu wandern ist für den rechten Lehrer gewiß ein Vergnügen, aber auch ein Opfer an Kraft und Zeit, und Direktoren, die solche Männer in ihrem Kollegium haben, werden ihnen gewiß von Herzen dankbar sein und ihr für die Erziehung, zu der doch auch Pflege der Naturkenntnis und des Natursinnes gehört, segensreiches Mühen nach Kräften erleichtern, nicht durch Schwierigkeiten und Bedenken die Lust verleiden. Man sollte es nicht glauben, aber es ist so — ich habe es von zuverlässigen Zeugen gehört —, daß einzelne Schulmänner von solchen Spaziergängen eine Schädigung der wissenschaftlichen Leistungen fürchten, über den Wegfall einer Arbeitsstunde Zetermordio rufen, als wöge eine Stunde oder auch ein freier Nachmittag, im Walde und auf der Heide verbracht, die etwa entgangenen Cäsarkapitel und ἵστημι-Konjugationen nicht reichlich auf. Gewiß, unsere Jungen sind im Sommer oft faul und zerstreut, aber sie bleiben es auch, und wären sie ständig an den Schreibtisch gekettet; Schulspaziergänge, wie man wohl hören kann, sind wahrhaftig daran nicht schuld; das ist Naturrecht der Jugend, das soll schon bei Adams und Evas Kindern so gewesen sein. Weede erörtert des längeren die Stellung des Turnlehrers im Kollegium, ob er vom Seminar oder der Universität zu beziehen sei, ob es der Klassenlehrer oder ein besonderer Turnfachlehrer sein solle. Das mag auf sich beruhen; der rechte Mann, und das ist nur, wer zielbewußt vorgeht und sein Handwerk gründlich, praktisch und theoretisch, versteht, wird, wie beim Gesang, immer das Seine und das Nötige leisten, er komme, woher er wolle. Vom Klassenlehrer aber, der doch nicht bloß Stundengeber und Heftekorrigierer sein soll, ist — zu fordern

Digitized by Google

nicht, aber zu wünschen, daß er mit seiner Schar des öfteren hinausziehe ins Freie, daß er dort Mensch unter Menschen sei. Das wird ihm die Herzen öffnen, und die Schule wird davon den Segen haben. Mit zu toben und zu rasen braucht er nicht, dazu hat nicht jeder das Herz und die Lunge[1]); er wird doch an seinem Teile mithelfen für den recht verstandenen Turnunterricht, der ein mannhaftes Geschlecht heranziehen will, das sein Vaterland kennt und sich dessen freut.

Sehr interessant sind die Ausführungen des Geheimrats Jansen über den Gesangunterricht. Schöneres kann über den ästhetischen und auch den sozialen Wert der Musik, zumal der Vokalmusik, nicht gesagt werden. Wer gibt nicht zu, daß in der guten Musik so viel ethische Kraft liegt, daß es Pflicht ist, sie für die breitesten Schichten des Volkes nutzbar zu machen? Auch die Schule muß ihr Teil beitragen; zu oft ist auf ihr der Gesang das in die Ecke gestellte Stiefkind, hat Hilles Klage, der Gesangunterricht sei ihr am schlechtesten bestelltes Fach, guten Grund. Die Deutschen rühmen sich, das musikalischste Volk der Erde zu sein, und doch 'schweigen sich die Lehrpläne über den Gesangunterricht ziemlich aus; die Hochflut von Verbesserungsvorschlägen, die seit Jahrzehnten über alle anderen Fächer sich ergießt, läßt ihn fast unberührt' — dies übrigens wohl kein Schade. Gewiß machen manche, viele Anstalten rühmliche Ausnahmen, da und dort wird Hervorragendes geleistet, werden Konzerte von künstlerischem Charakter geboten; es kommt selbst vor, daß die Instrumentalmusik in einer Art gefördert oder gar gefordert wird, daß die Leistungskraft der Jugend zersplittert wird, daß die das Rückgrat der Schule bildenden Fächer leiden, wenigstens in der Schätzung der Schüler, daß vor lauter Kunst die doch auch ein Recht auf Leben besitzende Wissenschaft zu kurz kommt — wie beim Turnen. Aber zuviel Enthusiasmus und ein die Hauptsache des Gymnasiums verkennender Übereifer, zu gesteigerte Ansprüche sind immer noch besser als die 'ganz auffallende Gleichgültigkeit, die dem Gesangsunterrichte von Direktoren, Lehrern, pädagogischen Schriftstellern und der großen Menge der Gebildeten entgegengebracht wird'. Trotz der urteilslosen, vielfach eiteln oder heuchlerischen Musikschwärmerei des Konzertpublikums stehe der größte Teil gerade der gebildetsten Kreise allem Musikalischen schroff gegenüber. Immerhin scheint mir dies Urteil doch zu pessimistisch; persönlich habe ich an vier Anstalten kaum einen fanatischen Gesanggegner gefunden, wohl aber nur ihm wohlwollende Direktoren.

In früheren Jahrhunderten lagen, wie Jansens lehrreicher historischer Rückblick zeigt, die Verhältnisse viel günstiger. Der Kirchengesang war der Grund. In der Schule des Mittelalters war der Gesang neben dem Latein das wichtigste Fach, und Luther hielt daran ausdrücklich fest. Der Kantor rangierte im Kollegium unmittelbar nach Rektor und Subrektor, stets war er akademisch gebildet, oft einer der ersten wissenschaftlichen Lehrer. Nach dem 30jährigen Kriege kam der Verfall; erst seit Anfang des XIX. Jahrh. wurde es wieder

---

[1]) Dies gegen meinen verehrten Kollegen Menge L. L. 1906, Heft 2.

Digitized by Google

besser, nicht zum mindesten als Folge der politischen Verhältnisse. Seitdem entstanden die akademischen Liedertafeln, die bürgerlichen Gesangvereine, aber auch die unleidliche Klavierklimperei, die heute als unentbehrliches Ingredienz der Bildung zumal der höheren Tochter gilt, mag es für Lehrer und Schüler eine noch so große Qual sein. So drängt die Instrumentalmusik übermäßig in den Vordergrund, und 'der Gesang droht in seinem Urquell, in der Brust des Volkes zu versiegen. Um so mehr muß es die Schule als ihre Aufgabe betrachten, hier helfend einzugreifen. Der Gesangunterricht ist nicht nur eine musikalische Zeitfrage, er ist eine Kulturfrage'. Jansens Klage trifft durchaus zu: 'es ist erstaunlich, wie wenig schöne Lieder unsere Jugend noch kennt'; wer je Schülerausflüge gemacht hat, weiß, daß die Jungen gewöhnlich nur die ersten Verse, desto besser aber alberne Kommersbuchlieder — denn albern oder roh sind sie fast alle —, Parodien und Couplets kennen. Vor allem, das möchte ich hinzufügen, ist bedauerlich die Verdrängung des Volksliedes durch den Kunstgesang, und doch können gerade von ihm, wie unlängst Ebner in den Zeitfragen des christlichen Volkslebens prächtig nachgewiesen hat, starke Ströme sittlicher Tüchtigkeit, deutscher Gesinnung, christlichen Geistes auf unser Volk ausgehen, schlummern gerade in ihm triebfähige Kräfte innerlicher nationaler Erneuerung. Hier muß der moderne Gesangunterricht viel gut machen. Just seine tüchtigsten Lehrer verabsäumen gerne das Schlichte, Einfache, Volkstümliche, um mit künstlerischen Leistungen hohen Stiles zu paradieren, große Orchesterwerke aufzuführen, die, wie ich selbst erlebt habe, die Kräfte der Schüler Monate lang über alles Maß anspannen, die in der Öffentlichkeit, in der Presse hohes Lob ernten, aber die Schule und im Grunde auch das Fach selbst mehr schädigen als fördern. Zu wünschen ist größere Bescheidenheit, die Freude auch am kleinen Erfolge. Das Gymnasium ist kein Konservatorium —; es will keine Virtuosen erziehen.

Wie der Gesangunterricht eine angesehene Stellung im Gesamtorganismus der höheren Schule erringen, wonach er vor allem zu streben, mit welchen Mitteln er zu arbeiten hat, dafür gibt Jansen eine Fülle nützlicher Anweisungen, die gutes musiktheoretisches Wissen und praktische Erfahrung bekunden. Es sei nur erwähnt, daß er auch den allgemeinen Unterricht verwerten, z. B. die Einübung der Texte in die deutschen Stunden weisen will. Besonderen Nachdruck legt er natürlich auf den Chorgesang, der zwar nur die stimmbegabten Schüler heranziehen, aber durch seine Vorträge auch zur ästhetischen Bildung der Gesamtheit beitragen könne, zumal wenn die vorgeführten Werke vorher in den Klassen besprochen würden. Im Vordergrunde habe allerwege das mehrstimmige Lied zu stehen, aber auch manche Chöre von Palestrina, Bach, Händel, Haydn u. a. lägen noch durchaus im Rahmen der Schule und bildeten eine kostbare Mitgift fürs Leben. Daß im öffentlichen Schülergesang die Knabenstimmen mehr als häufig geschieht gegenüber den Männerstimmen zur Geltung kommen möchten, sei mir gestattet als persönlichen Wunsch anzumerken.

Zum Schlusse bespricht Jansen die Frage, ob der Gesangunterricht akademischen oder seminaristischen Lehrern anzuvertrauen sei. Für den Turn-

Digitized by Google

unterricht gibt es bekanntlich ähnliche Debatten. Sicher ist der Gesangunterricht ein jedes wissenschaftlichen Lehrers würdiges Fach; im Prinzip ist die Erwerbung von Gesangsfakultäten durch Oberlehrer durchaus möglich und erwünscht; hier und da ist auch die Probe aufs Exempel gemacht worden, so von Eickhoff, Schubring, Jansen selbst. Anderseits aber habe ich unter den seminaristisch gebildeten Gesanglehrern so hervorragende, kunstverständige und kunstbegeisterte Männer kennen gelernt, daß ich meine, die Frage: Seminaristisch oder akademisch? ist, wie beim Turnunterrichte, ziemlich bedeutungslos. 'Nicht auf Titel oder Rang', sagt Jansen selbst, 'kommt es hier an, sondern einzig darauf, daß der Lehrer seiner ganzen Persönlichkeit nach eindringlich und nachhaltig auch auf die reiferen Schüler einzuwirken versteht'.

Dem Gesangunterrichte neue Freunde zu erwerben, ist die Absicht von Jansens kurzem Aufsatze. Es wird ihm sicher gelingen.

Wir sind am Ende. Nur zum kleinen Teile konnte der reiche Inhalt des Teubnerschen Handbuches angedeutet, eigenes gründliches Studium konnte in keiner Weise entbehrlich gemacht werden. Daß die Besprechung die humanistische Schule in den Vordergrund schob, wird man dem Gymnasialmanne nicht verargen; selbstverständlich kommen in dem Werke auch die Realanstalten voll auf ihre Rechnung. Es sei zum Schlusse gestattet, zurückzukommen auf die einleitenden Bemerkungen. Möge das Buch an seinem Teile helfen, Vertrauen und Verständnis zu wecken zwischen den einzelnen Lehrern und zumal zwischen den einzelnen Schulgattungen! Reich und bunt und mannigfaltig ist das moderne Leben; mehr denn ein Weg führt zu dem hohen Ziele der Schule, kernige, charaktervolle, echte Menschen mit gefestigter Weltanschauung hinauszusenden, die ihre Zeit verstehen, die tüchtig sind in ihrem Berufe und doch idealen Sinnes voll. Das Gymnasium darf die realen Werte nicht verachten noch die realistische Anstalt die geschichtlichen Grundlagen unserer Bildung über Bord werfen; sonst verflacht sie ins Banausentum. Jede höhere Schule soll ihre Eigenart wahren, sie ungehindert entwickeln und sich gegen jede Verwischung der Grenzen wehren dürfen.[1]) Aber das hindert gegenseitiges Verständnis, gegenseitige Achtung, gegenseitige Anerkennung nicht, ein ehrlicher Friede tut bitter not; über allem steht doch das hohe Ideal, das der erste Mann, der, soweit wir wissen, pädagogischen Problemen nachgedacht hat, in die Worte kleidet: *πολυνοΐην, οὐ πολυμαθίην ἀσκέειν χρή.*

[1]) Eine solche Grenzverschiebung ins Gebiet der Oberrealschule und damit einen Bruch des Königfriedens vom Jahre 1901 bedeutet im Grunde die jetzt so warm empfohlene und — wie das bei Anregungen von hoher Stelle immer geschieht — von einzelnen Anstalten bereits glänzend erprobte Bifurkation des Primaunterrichtes, die es von dem Belieben unreifer, der straffen Leitung wahrlich noch bedürftiger Jünglinge abhängig machen will, ob sie sich mehr mathematisch oder mehr philologisch 'ausleben' wollen. Mit dem Streben nach größerer körperlicher Betätigung part sich immer unheilvoller eine Verweichlichung auf geistigem Gebiete; die sogenannte Bewegungsfreiheit der Prima gehört auch in dieses Kapitel, wird sie zur Tat, so wird das Gymnasium verwüstet.

ARMINIUS BEI KLOPSTOCK[1])

Von Richard Kunze

Wer wird nicht einen Klopstock loben?
Doch wird ihn jeder lesen? — Nein!
Wir wollen weniger erhoben
Und fleißiger gelesen sein.

Wenn schon Klopstocks Zeitgenosse dies bekennen mußte, so gelten doch die Worte noch viel mehr für unsere Zeit. Denn so feinfühlig sich auch die Gegenwart zeigt, wenn sie gerade die tiefgründige Behandlung des Gefühlslebens als schätzbarsten Vorzug eines Th. Storm oder G. Keller auffaßt, so ist ihr doch die Empfindsamkeit und der Gefühlsüberschwang der Wertherzeit fremd, und daher hält sie vielfach auch Klopstocks Empfindungspoesie für übertrieben und unwahr. Ja, es gehört für manche zum guten Ton über Klopstocks 'Verstiegenheiten' zu lächeln, ohne den Dichter je genauer kennen gelernt zu haben. Mit Erstaunen würden diese vernehmen, daß z. B. die folgenden, geradezu Goetheschen Geist atmenden Zeilen aus Klopstocks Feder stammen:

Wenn der Schimmer von dem Monde nun herab
In die Wälder sich ergießt und Gerüche
Mit den Düften der Linde
In den Kühlungen wehn;

So umschatten mich Gedanken an das Grab
Der Geliebten, und ich seh' in dem Walde
Nur es dämmern, und es weht mir
Von der Blüte nicht her.

Ich genoß einst, o ihr Toten, es mit euch!
Wie umwehten uns der Duft und die Kühlung,
Wie verschönt warst von dem Monde
Du, o schöne Natur! (Die Sommernacht 1766.)

Unsere Gymnasiallehrordnungen tun daher gut daran, wenn sie Klopstock zu seinem Rechte verhelfen und nicht etwa nur seine Stellung in der Literaturgeschichte hervorgehoben wissen wollen. So verlangt z. B. die Lehrordnung für die sächsischen Gymnasien 'eingehende Behandlung von Klopstock im Anschluß

---

[1]) Vortrag, gehalten auf der 17. Jahresversammlung des Sächs. Gymnasiallehrervereins in Leipzig, am 2. April 1907.

Digitized by Google

an die Lektüre der hauptsächlichsten Werke'. Hierunter scheint man im allgemeinen nur die Oden und höchstens noch eine Auswahl aus dem Messias zu verstehen, soweit eine Durchsicht der sächsischen Schulnachrichten von Ostern 1906 und 1907 ein zuverlässiges Urteil erlaubt. Dagegen habe ich nirgends eine Erwähnung der Klopstockschen vaterländischen Dichtungen, seiner sogenannten Bardiete, gefunden. Kein Wunder; haben sie ja unter einem noch größeren Vorurteile als die anderen Werke zu leiden, da auf sie vielfach das berüchtigte 'Bardengebrüll' eines Denis oder Kretschmann bezogen wird. Und das scharfe Urteil von Wendt (Der deutsche Unterricht, S. 45 f.), daß den Messias heutzutage außer den Literarhistorikern kein Mensch mehr lese, glaubt wohl mancher ganz unbesehen noch viel mehr auf die Bardiete anwenden zu dürfen. Ich verhehle nicht, daß ich selbst unter dem Banne dieser Anschauung gestanden habe, bis das Bestreben, die Gestalt des Arminius durch die deutsche Literatur hindurch zu verfolgen, mich Klopstocks Schöpfungen immer mehr schätzen lehrte. So sei es mir jetzt vergönnt, unter dem absichtlich frei gefaßten Thema 'Arminius bei Klopstock' eine Würdigung der Bardiete vorzunehmen.

Schon eine kurze Inhaltsangabe wird darlegen, daß die Bardiete durchaus nicht arm an Handlung sind, wie man ihnen zum Vorwurf gemacht hat. Der erste Bardiet, 'Hermanns Schlacht', hat zum Schauplatz den Felsenvorsprung der Roßtrappe. Denn nach Klopstocks Ansicht ist es das Bodetal, wo der Entscheidungskampf gegen Rom geliefert wird. Schon den dritten Tag wütet die Schlacht. Siegmar, des Arminius greiser Vater, steht im Begriff, inmitten von Priestern (den Druiden) und Sängern (den Barden) dem Wodan ein Opfer darzubringen, um seine Hilfe zu erflehen. Als aber die Römer wieder vorzudringen scheinen, steigt auch Siegmar trotz kraftlosen Alters zur Schlacht hinab. Sieg oder Tod ist seine Losung. Mächtig erklingen die Bardenchöre, um den deutschen Schlachtenzorn noch ingrimmiger anzufachen. Segestes, der Thusnelda Vater, der als Römerfreund in ihren Reihen kämpfen möchte, meldet den Druiden den bevorstehenden Sieg der Römer, aber Brenno, der Oberdruide, hat für den Vaterlandsverräter nur Worte der Verachtung. Da kommt Thusnelda, in ängstlicher Besorgnis um ihren Arminius, aber als Weib eines Helden unterdrückt sie endlich die Stimme der Sorge. Sie wird Zeugin eines ergreifenden Vorgangs: Ihr Bruder Siegmund, bis jetzt römischer Priester, naht bittend den Druiden. Er möchte seinen Vaterlandsverrat wieder gut machen; gegen die Römer möchte auch er kämpfen. Ihm fehlt nur noch ein deutsches Schwert, das der Spruch des Priesters geweiht hat. Erst nachdem Brenno gemerkt hat, wie tief Siegmunds Reue ist, erfüllt er sein Flehen, und in heißem Kampfesdurst stürmt der neu erstandene Germane hinab. Sogar schwache Knaben erbitten sich von den Priestern die Erlaubnis, am Kampfe teilzunehmen. Zum Tod verwundet, aber doch seines Geschickes froh, wird Siegmar wieder heraufgeführt. Auch den einen Opferknaben bringt man dem Tode nahe aus dem Kampfe zurück. Als man die Niederlage der Römer meldet, haucht Siegmar im Übermaß der Freude seine Seele aus. Nun wird unter anderen Gefangenen auch des Arminius Bruder Flavius herbeigeschleppt, der sich auch jetzt noch

Digitized by Google

trotzig als Anhänger der Römer bekennt. Verächtlich wendet man sich von dem Ehrlosen ab; denn eben erscheint Hermann, vom Jubel der Seinen umbraust, von Thusnelda fast ehrfürchtig begrüßt. Arminius selbst läßt sich trotz seiner Siegesfreude nicht zu eitler Prahlerei hinreißen, sondern rühmt sich nur, des Marius Siege über die Deutschen nun endlich wett gemacht zu haben. Als über den Verräter Flavius das Todeslos geworfen werden soll, unterbleibt es auf Hermanns Fürsprache. Da bemerkt dieser zu seinem grenzenlosen Schmerze die am Altar niedergebettete Leiche seines Vaters. Doch nicht nur durch diese Trauer wird ihm der Augenblick höchster Erdenfreude getrübt, sondern auch kleinlicher Zank, nichtiger Verdruß drängt sich an ihn heran: Gerade nur bis zum Siege hat die Einheit der deutschen Stämme sich erhalten, dann erhebt bereits wieder die Zwietracht ihr Haupt. Hermann muß den heftigen Streit eines Cheruskers und Marsen um den Besitz eines Legionsadlers schlichten. Jedoch die schwerste seelische Erschütterung erfährt Arminius durch seine eigene Mutter Bercennis. In glühendem Fremdenhaß und Rachedurst fordert sie von ihrem Sohne, daß er für seinen erschlagenen Vater Blutrache an allen gefangenen Römern nehme. Hermann jedoch, der Vertreter einer menschlicheren Zeit, gewinnt es nicht über sich, wehrlose Feinde hinzuschlachten, sondern er schwört der Bercennis, das Blut Siegmars zu rächen an all den Römern, die zu neuem Kampfe in Deutschland eindringen würden. Einer solchen Rache soll sein ganzes Leben geweiht sein. Mit diesem mächtigen Akkorde, in welchen der Racheschwur der Anwesenden hineinklingt, schließt das Stück verheißungsvoll ab.

Der zweite Bardiet, 'Hermann und die Fürsten', versetzt uns in das Jahr 15. Hermanns Hoffnung, sein Volk zu weiteren Siegen über die Römer zu führen, sollte sich nicht erfüllen. Das deutsche Erbübel, die Uneinigkeit, welche ja auch in der pessimistischen Seele eines Tacitus einen hellen Hoffnungsstrahl aufleuchten läßt, sollte auch diesmal triumphieren über unseres Helden Vaterlandsliebe. Die Deutschen lagern unmittelbar neben dem römischen Feldherrn Caecina, der auf Befehl des Germanicus aus dem Innern Deutschlands den Rückmarsch zum Rhein angetreten hat. Arminius ist auf jede Weise bestrebt, dem Caecina Geländeschwierigkeiten zu verursachen und den Römern so ein zweites Teutoburg zu bereiten. Denn er ist zu einsichtig anzunehmen, daß der Deutsche in seinen schlechten Waffen es auf offenen Kampf mit der eisernen Disziplin der festgefügten Legionen ankommen lassen dürfe. Noch in Abwesenheit Hermanns beraten die deutschen Fürsten über die kommende Schlacht. Schon erkennt man ihre Neigung, Hermanns Rat zu mißachten, und von Widerspruchsgeist getrieben, stellt man es als ehrenvoller hin, den Caecina in seinem Lager anzugreifen. Bestürzt widerrät der zurückgekehrte Arminius diesen verwegenen Versuch. Der Trotz der Fürsten erstarrt desto mehr. Was kann es jetzt Hermann erfreuen, daß im Fürstenrate sein junger Sohn Theude die ersten Waffen erhält und schwört, sie nur gegen die Römer zu führen, die seine Mutter Thusnelda, seinen Bruder Thumeliko in schmachvoller Knechtschaft halten? Fürsprecher für Hermann wird jetzt auch

Digitized by Google

der blinde Oberdruide Brenno, der an das wahnwitzige Unterfangen der Fürsten gar nicht glauben will und aus dem Neide gegen Arminius Unheil für das Vaterland prophezeit. Während aber die Männer ihre einstmalige Begeisterung für Deutschlands Retter vergessen haben, glüht sie um so nachhaltiger im Herzen der Frauen: Die Chattenfürstin Istäwona zollt mit ihrer Tochter Herminone dem Arminius aufrichtige Bewunderung. Jedoch auch der Schwung ihrer Begeisterung vermag die Fürsten nicht umzustimmen; zumal an Ingomar, Hermanns Oheim, und an Gambrivius, dem trinkfrohen Bruktererfürsten, prallen alle Gegenvorstellungen ab. In diesem Augenblicke tritt als Abgesandter der Römer Hermanns Bruder Flavius auf, zusammen mit seinem jungen Sohn Italus, den der Zug des Herzens zu den Deutschen hinführen möchte. Als aber Hermanns Mutter des Flavius ansichtig wird, verflucht sie ihn als Mörder seines Vaters und weissagt sodann den Deutschen Unheil, falls sie dem Rate Hermanns nicht folgen. Wohl verfehlen die unheimlichen Worte der Prophetin ihre Wirkung nicht, aber trotzdem ist der Umschwung in der Stimmung einiger nur von kurzer Dauer. Nun soll ein Gottesgericht, ein Zweikampf zwischen einem gefangenen Römer und einem Deutschen, die Frage entscheiden. Siegt der Deutsche, dann künden die Götter den Germanen Erfolg in der Waldschlacht. Zitternd vor freudiger Aufregung meldet alsbald Theude seinem besorgten Vater, daß soeben sein Freund Katwald im Zweikampfe den Römer überwunden habe. Aber der Fürsten Sinn ist mit Blindheit geschlagen. Auch jetzt verharren sie bei ihrer Absicht, die Lagerschlacht zu wagen. Um ihnen nun zu zeigen, daß sein Plan nicht kurzsichtig sei, sondern daß er weiten Blicks die Zukunft ganz Deutschlands im Auge habe, offenbart ihnen Arminius die geheimste Absicht seines Herzens, Alldeutschland gegen die Römer zu führen und über die Eisgipfel der Alpen hinweg den Deutschen ein Wegweiser zu sein zum goldenen Rom. Aber auch dieser letzte Versuch ist erfolglos. Trotzdem bringt es Arminius nicht übers Herz, den Fürsten Gleiches mit Gleichem zu vergelten und ihnen jetzt seine Hilfe für die Lagerschlacht zu versagen, sondern gottergeben hält er ihren Entschluß für eine Fügung des Himmels. Die Chattenfürstinnen verbleiben nun, von Kriegern geschützt, voll banger Ahnungen zusammen mit Brenno auf der Szene und beobachten von hier aus den Lagerüberfall. Natürlich mißlingt er. Denn die Römer, in heimlicher Hoffnung auf solch törichten Versuch der Gegner, haben alles gerüstet, dem Überfall tatkräftig zu begegnen. Aus den Angreifern werden Angegriffene, Verwundete, Getötete. Seine Torheit bejammernd, schleppt sich Ingomar verwundet heran, von Brenno und den Fürstinnen mit bittersten Vorwürfen empfangen. Katwald eilt herbei und rettet noch im letzten Augenblicke die Frauen. Brenno fällt den nachstürmenden Römern in die Hände; aber nur zögernd fesseln sie den ehrfurchtgebietenden Greis, betroffen durch dessen Worte: 'Besiegen könnt ihr uns, aber nie sollt ihr Deutschland erobern.'

Noch düsterer ist die Stimmung des dritten Bardietes, 'Hermanns Tod' betitelt. Hermann, im Kampfe gegen Deutsche verwundet, flüchtet sich mit seinem treuen Waffengefährten Horst in seine Halle. Während ihn dieser ver-

Digitized by Google

bindet, gesteht er ihm jenes höchste Ziel seines Lebens, die Deutschen zu vereinen und über die Alpen gegen Rom zu führen. Darauf berichtet ein Krieger von einem Kampfe der Leute Hermanns gegen die Marsen. Als deren Anführer Malwend gefallen sei, habe sich Katwald, Hermanns bisheriger Freund, an ihre Spitze gestellt und gegen Hermanns Anhänger weiter gekämpft. Also auch dieser treueste Freund hat des Arminius geheimste Absichten nicht verstanden, sondern bekämpft in ihm den Tyrannen, der Deutschlands Freiheit bedrohe. Horst rät Hermann zur Flucht, da alle gegen ihn seien. Von schmerzlicher Trauer erschüttert und von Blutverlust erschöpft, schläft Hermann in Horsts Armen ein. Neu gestärkt von diesem Schlummer, in welchem er laut von seinem Zuge über die Alpen träumt, sucht Arminius Horsts trübe Ahnungen zu verscheuchen. Auch Hermanns Gesinde ergeht sich in traurigem Zwiegespräch, da allerlei Vorbedeutungen Unheil ankünden. Doch eine große Freude wartet noch ihrer. Nachdem nämlich Thumeliko aus Gram über eine schwere Beschimpfung in der Knechtschaft gestorben ist, hat ein edler Römer, voll Mitleid für die Gemahlin des Arminius, die Freilassung der Thusnelda erwirkt. Von ihrem Sohn Theude geleitet, kommt sie soeben in Hermanns Burg an. Ergreifend ist das Wiedersehen der Gatten geschildert. Die zartesten Herzenstöne werden angeschlagen; in wenig Worte voll leidenschaftlicher Zärtlichkeit drängt der Dichter alle Innigkeit der Empfindung zusammen. Rasch verbreitet sich die frohe Kunde, und die Untertanen eilen zur Bewillkommnung herbei. Gruppen von Jägern, Hirten, Fischern, Ackerleuten und Schiffern feiern im Lied das frohe Wiedersehen. Es ist, als ob der Dichter selbst sich scheue, den Frieden dieser idyllischen Szene zu stören. Oder malt er das hohe Glück der Gatten nur deshalb so aus, um anzudeuten, daß nach dieser Seligkeit das Verhängnis immerhin seinen Lauf nehmen mag, es werde starke und getroste Herzen finden?

Da bricht mit grellem Mißklang die Szene ab. Trotz aller Wachsamkeit der Cherusker überfallen Hermanns Feinde die Burg, und dieser ist somit in den Händen seiner Gegner. An deren Spitze stehen Gambrivius, Ingomar und Segest, der in germanischem Trotze es eher einem Fremden als seinem Stammesgenossen Arminius verzeihen würde, daß dieser ihm einst die Tochter entführt hat.[1]) Man hält nun über Hermann Gericht, besonders weil er die unschuldigen Römer bei Teutoburg überfallen und dadurch ihren Zorn gegen Deutschland erregt habe. Ferner habe er seinen Bruder Flavius an der Weser ermorden wollen; und er allein habe schließlich den Krieg gegen den Suevenkönig Marbod geschürt. Man verurteilt ihn zum Tode. Hermann, der solcher Niedertracht nur mit Verachtung begegnet, bemüht sich einzig, seinen Katwald, den er auch unter den Gegnern erblickt, von seiner Unschuld zu überzeugen. Nicht Bürgerkrieg zu entfachen, nicht die Krone Deutschlands zu erstreben, sei

---

[1]) Freilich legt Klopstock diesen inneren Grund zum Hasse nicht offen dar, sondern bei ihm hat Segestes ähnlich wie bei Elias Schlegel sehr viel vom Schablonenhaften des Theaterbösewichtes an sich.

Digitized by Google

sein Ziel gewesen, sondern er habe nur die Deutschen zum Angriff gegen Italien vereinigen wollen; allerdings bisweilen mit Gewalt, da ihm die Halsstarrigkeit seiner Landsleute kein anderes Mittel gelassen habe. Katwald, von diesem Bekenntnis tief bewegt, geht sofort auf Hermanns Seite über. Aber seine Hilfe fruchtet nichts. Hat doch gerade er vorher an den Toren der Burg seine Mannen entlassen, damit diese nicht Zeugen des Kampfes gegen Hermann würden. Segest versucht vergeblich seine Tochter dem Arminius abspenstig zu machen. In ernstem Stolze bleibt sie ihrem Gatten treu. Der rauhe, ehrliche Gambrivius setzt noch einen kurzen Waffenstillstand durch. Dann fällt als erstes Opfer Ingomar von der Hand seines Großneffen Theude. Aber nicht in der drückenden Enge der Halle, sondern unter Gottes freiem Himmel soll der Entscheidungskampf vor sich gehen. Nur die ohnmächtige Thusnelda bleibt zurück sowie Gambrivius, den sein Schwur zwar hindert für Hermann zu kämpfen, der aber auch nicht gegen ihn das Schwert führen will. Als Katwald, welchem Segestes erlegen ist, sterbend meldet, daß Hermann gefallen sei, sinkt Thusnelda tot zu Boden. Gambrivius stößt sich selbst den Dolch in die Brust.

Eine Art von Trilogie ist es also, in welcher Klopstock Leben und Streben des Arminius behandelt. Dessen aufopfernde Vaterlandsliebe bildet den Grundgedanken, der allen drei Dichtungen gemeinsam ist. Dies führt uns zu der Frage: Was bezweckt Klopstock mit seinen Bardieten? Sind sie doch nach seinem eigenen Bekenntnis als Tendenzpoesie aufzufassen, allerdings als solche der edelsten Art. Begeistrung für deutsches Wesen, Bewundrung für germanische Kraft und Sittlichkeit hat ihm für seine Bardiete den hohen Schwung der Gedanken und den erhabenen Flug der Rede geliehen. Dasselbe Gefühl in seinen Lesern zu erwecken, erachtet er als seine vornehmste Aufgabe. Aber ein etwas anderes Ziel schwebt ihm dabei vor Augen, als wie z. B. Kleist in seiner 'Hermannsschlacht'. Während dieser in politischer Beziehung durch seine Dichtung Wirkung erhofft — sie soll die Deutschen zur Erhebung gegen Napoleon entflammen —, will Klopstock mehr auf literarisch-ästhetischem Gebiete Einwirkung erzielen. Hier sich von den Fesseln des Auslands zu befreien, eine echt nationale Dichtung heraufzuführen, ihr deutsche Form und deutschen Inhalt zu geben, wird mehr und mehr Klopstocks Bestreben, namentlich seit er während seines Aufenthalts in Dänemark die Großartigkeit der Edda auf sich hatte einwirken lassen. In jungen Jahren hatte er gehofft, Friedrich II. von Preußen solle der Schutzherr einer deutschen Dichtkunst werden. Jedoch wurde er bald inne, wie gering Friedrich bei seiner Vorliebe für französische Kunst von deutscher Dichtung dachte. Klopstock, der gern in der Weise Gleims ein Herold der preußischen Siege geworden wäre, fühlte sich verletzt. Sein Sehnen, von der Hoheit deutschen Wesens zu singen, führt ihn deshalb weg aus der ihn nicht verstehenden Gegenwart und zeigt ihm in Arminius einen Hort des Deutschtums. So vermehrt Klopstock die lange Reihe der Dichter, die den Sieger von Teutoburg verherrlichen. Zugleich gewinnt aber seine Hoffnung, in den Bemühungen um eine deutsche Dichtkunst von den Mächtigen der Gegenwart

Digitized by Google

verstanden zu werden, neue Nahrung. Von dem jugendlichen Idealismus Josephs II. von Österreich versprach er sich Verständnis und Unterstützung. Schon träumte er von einer deutschen Akademie, die Joseph zur tatkräftigen Förderung deutscher Dichter ins Leben rufen werde. Ihm widmet er daher 1769 seine 'Hermannsschlacht'; in der Vorrede legt er ein offenes Bekenntnis ab, welche Hoffnungen er hege. Doch die anfänglichen Verhandlungen zerschlugen sich; ein Dankschreiben und eine goldene Denkmünze war alles, was dem schwer Enttäuschten zuteil wurde. Doch als müßten dem Epheu gleich die patriotischen Gedanken des Dichters einen Stamm haben, sich an ihm festzuhalten, sucht er auch für seinen zweiten Bardiet (1784) einen der Widmung würdigen Fürsten. Als solcher erscheint ihm 'der fürstliche Weise, Karl Friedrich, Markgraf von Baden, der nach viel anderen landesväterlichen Taten vor kurzem auch die Leibeigenschaft aufgehoben habe'. Aber auch diesmal ergab sich aus der Widmung kein idealer Gewinn für Klopstock; wenigstens veröffentlichte er schon im Jahre darauf (1785) seinen letzten Bardiet ohne jede Zueignung an einen fürstlichen Gönner.

Er mochte erkannt haben, daß er nicht von den Fürsten, sondern vom Volke Anerkennung und Zustimmung erhoffen durfte. Und wir müssen gestehen, daß er sich seine Aufgabe, etwas echt Deutsches zu schaffen, nicht leicht gemacht hat. Je tiefer man in die geistige Werkstätte Klopstocks hineinblickt, um so größer wird unser Staunen über den rastlosen Fleiß, mit welchem er alle geschichtliche Überlieferung verwertet und sich obendrein in die nordische Mythologie hineingearbeitet hat. Es will noch wenig besagen, daß er in der 'Hermannsschlacht' eine ganz genaue Kenntnis der drei antiken Schlachtenberichte (aus Cassius Dio, Velleius Paterculus und Florus) an den Tag legt, sowie daß er im Tacitus völlig zu Hause ist und uns daher die Bardiete wie Brosamen von der reichbesetzten Tafel des Tacitus anmuten. Nein, besonders aus nebensächlichen Beifügungen und aus seinen eigenen Erläuterungen erkennen wir, wie sogar ganz entlegene Stellen aus Mela, Plinius, Sueton, Seneca, Strabo, Ammian, Plutarch usw. verwendet sind.[1]) So darf der Dichter[2]) ohne Überhebung bekennen: 'Ich folge der Geschichte viel genauer, als sonst von Dichtern gefordert wird.' Ebenso erklärt er, er nenne seine Stücke weder Tragödie noch Trauerspiel, sondern 'Bardiet für die Schaubühne'. Bardiet heiße in unserer ältesten Sprache ein Bardengedicht, und er nehme die Charaktere und die vornehmsten Teile des Plans aus der Geschichte der Vorfahren; seine selteneren Erdichtungen aber bezögen sich immer sehr genau auf die Sitten der gewählten Zeit, und nie sei der Bardiet ganz ohne Gesang.[3]) — Daß Klopstock hierbei von einer falschen Voraussetzung ausgegangen ist, ist ja längst erwiesen. Das taciteische *barditus* hat mit dem keltischen Worte 'der Barde' (d. h. der Sänger)

---

[1]) Muncker, Klopstock S. 390, weist nach, daß Kl. hierbei manches seinen Vorgängern verdankt, zumal der Einleitung zum 'Hermann' von E. Schlegel.

[2]) Brief an Boie vom 24. November 1767.

[3]) S. Kl.s Anmerkungen zu 'Hermanns Schlacht'.

Digitized by Google

nichts zu schaffen. Die Tatsache, daß die Kelten in den Barden, die Nordgermanen in den Skalden ihren besonderen Sängerstand gehabt haben, wird von Klopstock fälschlich auf die deutschen Verhältnisse übertragen. Verquickt er ja auch sonst mit naiver Unbefangenheit keltische und germanische Sitten und führt daher z. B. auch die keltischen Druiden uns als germanischen Priesterstand vor. Worauf also der Dichter von seiner Auffassung aus einen ganz besonderen Wert legt, was er und zugleich ein großer Teil seiner Zeitgenossen als die gelungensten und wertvollsten Teile der Bardiete ansieht: Die vielen in den Prosatext eingeflochtenen Chorgesänge der Barden, sie erscheinen uns als innerlich unwahr, da sie sich auf eine falsche Voraussetzung gründen. Auf diese Lieder würde aber auch aus ästhetischen Gründen unsere Zeit am ehesten verzichten. Denn hierin — das darf man unverhohlen bekennen — ist unser Geschmack wesentlich anders geworden. Die Schlagwörter vom Stelzengang der Klopstockschen Poesie, ihrer Verschrobenheit und Gegenstandslosigkeit können hier mit ziemlicher Berechtigung angewendet werden. Zugleich hat man mit Recht hervorgehoben, daß die Vaterlandsliebe — fast das einzige Thema der Bardenchöre — sich entwerte, wenn man sie zur alltäglichen Scheidemünze mache. Nun hat aber Klopstock zugleich auch des sogenannten Ossian Gedichte sich für die Chorgesänge zum Vorbilde dienen lassen. Kein Wunder, daß auch Ossians Verschwommenheit hier zu spüren ist und daß daher z. B. Vilmar die Bardiete bezeichnet als 'mit widriger Weichheit ausgemalte Nebelschöpfungen'. Auch ein Hettner, ein Scherer urteilen nicht weniger hart, und die große Menge betet dies unbesehen nach, ohne vielleicht je Klopstocks Bardiete in der Hand gehabt zu haben. Erst die letzten Jahre haben durch die vortrefflichen Ausgaben von Muncker und Hamel den Dichter von jenem literarischen Vorurteil befreit. Wenigstens sind meines Erachtens mit Recht jenem Tadel gewisse Grenzen gezogen und davor gewarnt worden, alles für ungenießbar zu erklären, weil uns einiges nicht zusagt. Z. B. ist es mir unverständlich, wenn man Klopstock die Gabe der Charakterisierung völlig absprechen will, als seien seine Gestalten ohne Fleisch und Blut. Für unser vergröbertes Empfinden trägt vielleicht Klopstock die Farben zu wenig auf, aber trotzdem wird man auch bei flüchtiger Lektüre z. B. in der 'Hermannsschlacht' das ἦθος des Arminius, das πάθος der Bercennis lebenswahr gezeichnet finden. Hermann selbst ist dem Dichter eine Idealgestalt, die er mit allen Menschen- und Herrschertugenden ausstattet. Aber während Klopstock so den Arminius als den Vertreter des alldeutschen Gedankens von unedler menschlicher Schwäche befreit, verschließt er anderseits durchaus nicht etwa sein Auge vor den Untugenden der Deutschen. Nicht in Hurrastimmung will er versetzen, sondern einen echten Patriotismus will er erzielen, der sich gründet auf 'eine genaue Einsicht in die starken und schwachen Seiten der Nation'. Er will unter anderem darlegen, wie Arminius in wahrhaft tragischer Weise ein Opfer der leidigen deutschen Zwietracht wird. Ein echter Dichter läßt uns hier seines Geistes Hauch verspüren. Halb unbewußt, ohne wirkliche Kenntnis von dem eigentlichen Wesen dramatischer Kunst — bekennt ja Klopstock offen, daß er zwischen Epos und Drama keinen wesent-

Digitized by Google

lichen Unterschied kenne[1]) — weiß er doch Szenen von tragischem Gehalt zu schaffen. Woran geht z. B. Hermann zugrunde? Daran, daß man für seinen erhabenen Gedanken, mit dem geeinten Deutschland gegen Rom zu ziehen, kein Verständnis hat. Und wer führt seinen Untergang herbei? Sein eigener Freund Katwald, der durch Entlassung seiner Krieger sich selbst der Möglichkeit beraubt, seinem Arminius zu helfen, dessen großzügigen Plänen er leider zu spät Glauben schenkt. Überhaupt sind gegenüber dem mehr epischen Charakter der 'Hermannsschlacht' die beiden anderen Bardiete viel dramatischer; auch sind sie viel eingehender und folgerichtiger in den Charakteren durchgeführt. Gerade sie werden aber sogar noch weniger gelesen als die 'Hermannsschlacht', wohl meist aus dem äußerlichen Grunde, weil manche Klopstock-Ausgaben sich mit dem Abdrucke des ersten Gedichts begnügen. Gerade dieser erste Bardiet zeigt aber noch einen Fehler, dem man in letzteren viel seltener begegnet, daß nämlich das Auftreten der Personen wenig begründet wird. Von wirklich dramatischer Spannung und Verwicklung ist freilich in allen drei Bardieten wenig zu verspüren, während dagegen die Einheit von Ort und Zeit streng gewahrt ist. Bisweilen fehlt es auch nicht an breiten und wirkungslosen Stellen sowie auffälligen Anachronismen.

Doch legen wir einmal an die Bardiete den Maßstab ihrer Zeit! Was waren sie ihr? Welche Aufnahme fanden sie? Welche Wirkungen sind von ihnen ausgegangen? Unsere nüchterne, schwer zu begeisternde Zeit kann sich kaum eine Vorstellung bilden von dem schwärmerischen Jubel, mit welchem die Bardiete von einem großen Teile der Nation, namentlich von der Jugend begrüßt wurden. Und wenn die beiden letzten Bardiete nicht denselben begeisterten Anklang fanden wie der erste, so vergesse man nicht, daß inzwischen Lessings, Goethes, Schillers Dramen ihren Siegeszug angetreten und zugleich das Verständnis für Bühnenwerke verfeinert hatten. — Die 'Hermannsschlacht' wurde sogar ins Französische und Holländische übersetzt; ein Bühnenkundiger richtete sie noch besonders für das Theater ein; mit dem Gedanken, die Chorgesänge in Musik zu setzen, trug sich kein Geringerer als Gluck. Die Mahnung 'Rückkehr zur Natur', die eben erst erklungen war, erschien gleichbedeutend mit dem Rufe 'Rückkehr zum Deutschtum'. Alles Außerdeutsche wurde nun als Unnatur aufgefaßt. Befreiung der deutschen Literatur aus französischen Banden wurde die Losung. Und wer war das angebetete Ideal des Göttinger Hainbunds? Hermann der Cherusker und Klopstock! Mit feuriger Schwärmerei vertiefte man sich in die deutsche Vorzeit und suchte die Kenntnis ihrer Sitten und Anschauungen wieder zu erwecken. Doch dieser Quell frischsprudelnder Begeisterung zerteilte sich in zwei Arme; der eine erwies sich als lebensfähig; der andere dagegen wurde zum toten Arme, der immer mehr verflachte und schließlich in ödem Sande erstarb. So sind einerseits die Anfänge

[1]) Gelehrtenrepublik S. 320: 'Zwischen der epischen und der dramatischen Handlung ist kein wesentlicher Unterschied: die letzte wird nur dadurch eingeschränkt, daß sie darstellbar sein muß.'

Digitized by Google

der germanistischen Wissenschaft und der romantischen Schule im Grunde genommen bis auf Klopstock zurückzuführen. Denn seine Erkenntnis, daß eine Fülle von Poesie in der deutschen Urgeschichte fast zutage liege, schlummerte seitdem nicht wieder ein. Freilich sollten anderseits eine Zeitlang die Auswüchse der neuen Richtung sogar die gesunden Schößlinge überwuchern, eine Beobachtung, die man ja auch bei Klopstocks Odendichtung machen konnte. Seinem Gedankenschwung zu folgen, ihm wirksam nachzueifern war den kleineren Jüngern des Parnaß nicht vergönnt; man glaubte ihm und sich genug zu tun, wenn man das Äußerliche seiner Art nachahmte. Daraus ergab sich das Wortgeklingel einer kraftlosen Odendichtung, zugleich aber die nicht weniger abgeschmackte Bardendichtung, das sogenannte 'Bardengebrüll'. Es ist für uns unbegreiflich, wie man z. B. den Bardengesängen des Österreichers Denis Geschmack abgewinnen konnte. Denn zur krassesten Unnatur war allmählich diese Deutschtümelei ausgeartet; den nichtigsten Werken einer höfischen Gelegenheitsdichtung wurde als dürftiges Mäntelchen das Bardenmäßige umgehängt und der Eindruck des Deutschen und Bodenständigen erlogen. Leerer Schall sind alle die windigen Namen und Vorstellungen, dem Ossian oder der Edda unter Mißverständnissen entlehnt. Zumal diesen Erzeugnissen ist es zuzuschreiben, daß man sich in den Glauben hineinredete, des Klopstock Bardiete seien ebenso unnatürliche und unwahre Schöpfungen. Doch wer wird den Meister deshalb tadeln wollen, weil Lehrlinge sein Werk falsch verstanden? Lassen wir es etwa die unsterblichen Meisterwerke Richard Wagners entgelten, daß seine Nachbeter ihn nicht begriffen?

Beantworten wir schließlich noch die Frage: Was bedeuten Klopstocks Bardiete für unsere Zeit, insbesondere für das deutsche Gymnasium? Ich bin nicht etwa so blindlings für meine Sache eingenommen zu verlangen, daß die Bardiete einen Gegenstand der Klassenlektüre für Unterprima bilden sollten. Nach dem Grundsatze: 'Das Bessere ist der Feind des Guten' kann der Lehrer des Deutschen, wo die volkstümlichen Klassiker ihm so überreichen Stoff liefern, sich nur vorübergehend mit dem befassen, welcher jenen den Weg bereitet hat. Aber in der Literaturgeschichtsstunde werden sich wohl einmal zehn Minuten erübrigen lassen zu einer unbefangenen Würdigung dieser Dichtungen. Ferner aber sind sie meines Erachtens sehr für die deutsche Privatlektüre zu empfehlen, hauptsächlich, weil sie sozusagen der vergleichenden Literaturgeschichte zugerechnet werden können. In dieser sehe ich nämlich ein sehr wirksames Mittel, das Interesse unserer oberen Schüler wach zu rufen. Für die deutsche Privatlektüre erwärmen sich ja naturgemäß auch stumpfe und frostige Schülerseelen noch am ehesten. Und wenn nun auf die Behandlung desselben Literaturstoffs bei den verschiedensten Völkern und zu den verschiedensten Zeiten hingewiesen wird, so halte ich dies für sehr geeignet, um die Urteilskraft der Schüler zu fördern und ihren geistigen Blick zu weiten. Tritt ja bei Behandlung eines solchen vergleichenden Themas der Unterschied der Zeiten und Völker auch einem Durchschnittsschüler klar vor die Seele. Damit bilde ich mir nicht ein etwas Neues zu sagen. Gehört

Digitized by Google

es doch z. B. zu den beliebtesten und lohnendsten Schüleraufsätzen, des Euripides Iphigenie mit der Goethes zu vergleichen. Oder, um noch einige Beispiele zu nennen, will ich verweisen auf Hippolytos-Phädra (Euripides und Racine); Medea (Euripides und Grillparzer); das Faustproblem; die Nibelungensage. Unsere Primaner müßten wahrlich aller höheren geistigen Interessen bar sein, wenn sie nicht — wie frühere Schülergeschlechter es mit Begeisterung taten — gern die Frage ergründeten, wie Hebbel, Jordan, Geibel, Richard Wagner den gewaltigen Nibelungenstoff jeder nach seiner Art behandeln.

So würde auch die Person des Arminius ungemein viel Anregung zu forschender Lektüre abgeben. Mit staunender Verwunderung würde der denkende Schüler bemerken, wie schon von den frühesten Zeiten ab, zumal aber seit den Humanisten sich die deutschen Dichter mit Vorliebe die Reckengestalt des Arminius zu poetischer Behandlung erwählen. Ich erwähne nur Namen, die gleich Bergeshäuptern sich über der Ebene erheben: Hutten, Moscherosch, Lohenstein, Elias Schlegel, J. Möser, Klopstock, Wieland, Kleist, Fouqué, Grabbe, Halm. Bei einem Vergleiche der einzelnen Arminiusdichtungen, die ich mir sehr gut als fortlaufenden Gegenstand der freien deutschen Vorträge denken könnte, wird auch dem Schüler die Beobachtung nicht entgehen, daß jede dieser Poesien ein Kind ihrer Zeit ist. Jeder Dichter faßt den Gegenstand anders an, wie es seine Eigenart und die seiner Zeit ihm nahe legt. Wenn nun der geniale Maler, dessen 300. Geburtstag wir vor kurzem feierten, die Personen seiner Gemälde, auch die Juden, Griechen und Römer nicht in der ihnen zukommenden Gewandung darstellt, sondern mit Vorliebe in der Tracht des XVII. Jahrh., so lächelt wohl der historisch Gebildete über die Naivität des Meisters, ohne deshalb geringschätzig über ihn zu urteilen. Bei Dichtungen jedoch vergessen wir viel eher den Grundsatz, daß sie aus ihrer Zeit heraus erklärt und schließlich auch entschuldigt werden wollen. Bei Betonung dieser Auffassung kann dem Schüler zugleich auf dem Wege literargeschichtlicher Betrachtung das Verständnis für die ernste Tatsache erstehen, für eine der erntesten, die es im Bereiche der Geisteswissenschaften gibt, daß nämlich eine wahrhaft objektive Geschichtsdarstellung ein Ding der Unmöglichkeit ist. Auch er wird fühlen: Wir blicken in den tiefen Brunnen der Forschung und glauben seinen Grund und Boden klar zu erkennen, aber es ist doch immer unser eigenes Bild, das uns entgegenstrahlt. Für den Sieger von Teutoburg würde man schließlich beobachten, daß ihm schwerlich jemand mehr gerecht geworden ist als der Feind seines Volks, der römische Geschichtschreiber, daß niemand ehrlicher und unbefangener seine Bedeutung anerkennt als der, welcher sine ira et studio zu schreiben sich zum Grundsatze gemacht hatte.

So darf Arminius, zugleich der antiken Geschichtschreibung und der deutschen Dichtung angehörig, als ein Sinnbild gelten für die innige Verschmelzung des klassischen und des deutschen Unterrichts. Möge das deutsche Gymnasium diese Verbindung immer noch innerlicher gestalten! Denn in diesem Zeichen wird es siegen.

Digitized by Google

EINFÜHRUNG IN DAS ANTIKE GEISTESLEBEN AN DEN REALISTISCHEN LEHRANSTALTEN

Von Max Nath

Fast gleichzeitig sind vor kurzem drei Bücher[1]) erschienen, die eine Auswahl aus den griechischen und römischen Schriftstellern in deutscher Übersetzung darbieten, mit der ausgesprochenen Absicht, vor allem den Schülern der realistischen höheren Lehranstalten einen Einblick in das antike Geistesleben zu gewähren. Man wird nicht fehl gehen, wenn man wenigstens teilweise die Entstehung dieser Bücher auf die Anregung zurückführt, die G. Lambeck[2]) vor einiger Zeit gegeben hat, indem er die Frage erörterte, wie der geschichtliche Sinn auf dem Realgymnasium gepflegt werden könnte. Das Erscheinen der Sammlungen kann dann als ein Merkzeichen davon aufgefaßt werden, daß der Lambecksche Gedanke Wurzel geschlagen und Verbreitung gewonnen hat, und die Frage erhebt sich, ob mit ihm eine ersprießliche Wendung in der Entwicklung der realistischen Lehranstalten angebahnt ist.

Wenn man — vielleicht erweckt aus dem Jugendtraum von der Möglichkeit einer höheren Einheitsschule — in der durch das Jahr 1900 herbeigeführten Organisation des höheren Schulwesens in Preußen eine relativ günstige Lösung des Problems erblickt, das die sach- und zeitgemäße Gestaltung des höheren Unterrichts darbietet, so kann man zunächst einen Zweifel schwer zurückhalten. Als der Hauptgesichtspunkt jener Neuordnung erschien doch der Gedanke, daß ungehinderte Verfolgung und Betonung der Eigenart der einzelnen Anstaltstypen die notwendige Voraussetzung für erfolgreiche Arbeit sei. Gymnasium, Realgymnasium und Oberrealschule, sie sollen doch einen bestimmten Aus-

[1]) K. Knabe, Aus der antiken Geisteswelt. Leipzig, Quelle und Meyer 1906. XII u. 112 S. — G. Michaelis, Die Meisterwerke der griechischen Literatur in deutscher Übersetzung für Lehranstalten ohne griechischen Unterricht und für gebildete Leser. Gotha, A. Perthes 1907. XX u. 292 S. — H. Wolf, Klassisches Lesebuch, eine Einführung in das Geistes- und Kulturleben der Griechen und Römer in Übersetzungen ihrer Klassiker. I. Homers Ilias und Odyssee nebst Proben aus der lyrischen und dramatischen Dichtung der Griechen. II. Griechische Geschichtschreiber und Philosophen und römische Schriftsteller. Weißenfels, R. Schirdewahn 1906. I. XII u. 198 S. II. X u. 234 S.

[2]) G. Lambeck, Wie kann das Realgymnasium tiefer in das Verständnis des klassischen Altertums einführen und zu geschichtlichem Denken erziehen? (Monatschrift für höhere Schulen I 92 ff.)

Digitized by Google

schnitt aus dem Kreise der Wissenschaften ihren Zöglingen zur Aneignung darbieten, nicht mit dem Ergebnis, daß nun verschiedenartig gebildete, des gegenseitigen Verständnisses entbehrende Männer nebeneinander in mannigfachen Reibungen ihrer Lebensarbeit nachgingen, sondern daß sie, an verschiedenartigen Wissensstoffen zu wesentlich gleicher geistiger Kraftentfaltung herangebildet, in aufrichtiger gegenseitiger Wertschätzung der besonderen Kenntnisse und Fertigkeiten eines jeden verständnisvoll zusammenarbeitend die Ziele der Kulturentwicklung förderten. Glaubte man bisher für die Ersprießlichkeit gemeinsamen Wirkens gleichartige Vorbildung als unumgängliche Vorbedingung fordern zu müssen, versuchte daher die Einheitsschule jedem ihrer Zöglinge die Gesamtheit der Kulturelemente zu überliefern, so meint man jetzt, daß die gemeinsame einträchtige Wirksamkeit von einseitiger, aber gründlicher gebildeten Menschen zu dem gleichen Ergebnis führen könne. Gründlicher gebildeter Menschen, — denn die Überzeugung hat sich durchgesetzt, daß die Einheitsschule zur Oberflächlichkeit führt und daß die Einseitigkeit, die Eigenart, diese Gefahr vermeiden läßt.

Es ist ein lockendes Bild, das uns Lambeck in seinem Plan entwirft. Jeder, der durch das humanistische Gymnasium gegangen ist und der mit offenen Sinnen sich den Eindrücken hingegeben hat, die die Bilder griechischen Lebens, die Proben griechischen Empfindens und Denkens in ihm hervorriefen, wird wünschen, daß er ausführbar sei. Würde dann doch auch den Realgymnasiasten und Oberrealschüler der Hauch edlen Menschentums umwehen können, der für das ganze Leben erfrischt und weiht, wenn es die richtigen Hände waren, die die Geistesschätze darboten und wenn sie unbefangen und willig entgegengenommen wurden. Lambeck denkt vor allem an die große Zeit des Griechentums im V. Jahrh. v. Chr. Geb. Sie möchte er, in ihrer Entwicklung und nach den Grundgedanken, die sie bewegten, an der Hand ausgewählter literarischer Denkmäler den Schülern zum Verständnis bringen. Mit den Persern des Äschylos will er beginnen, die Orestie des Euripides sich daran schließen lassen, um dann durch ausgewählte Stellen (die Leichenrede des Perikles, die Schilderung der Pest) die Bekanntschaft mit Thukydides zu vermitteln. Der Geschichtschreiber soll weiter die Gelegenheit bieten, auf die Philosophie der Zeit, vor allem auf die Lehren der Sophisten einzugehen. Sie genauer kennen zu lernen, soll die Lektüre des Hippolytos, des Kyklops und der Aristophanischen Wolken dienen. Platons Apologie, Kriton und ausgewählte Teile des Phaidon sollen endlich von der Irrlehre des Subjektivismus zu den Höhen wahrer Weltweisheit emporführen.

Sicherlich ein volles Maß edelster Bildung und feinsten Genusses, der dem Schüler hier geboten wird. Doch das ist Lambeck nicht die Hauptsache. Höher als den ästhetischen Gewinn schätzt er den für die historische Bildung, für die Fähigkeit, den Zusammenhang der Dinge zu begreifen. Dieser Gewinn werde um so größer sein, als die griechische Geschichte des V. Jahrh. etwas Typisches habe und als die Lektüre der Übersetzungen es ermögliche die geschichtliche Kontinuität zu wahren. Denn die Lektüre in der Ursprache sei doch zunächst

Digitized by Google

durch sprachliche Rücksichten nach Auswahl und Zeitfolge bestimmt, und der historische Zusammenhang werde infolgedessen leicht zerrissen.

Den abgegrenzten Stoff meint Lambeck in etwa 30 Stunden erledigen zu können, unter der Voraussetzung, daß die meisten der aufgeführten Werke, z. B. die Abschnitte aus Thukydides, die Platonischen Dialoge und die meisten Dichtungen zu Hause gelesen werden und daß die Unterrichtsstunden selbst zur allseitigen Besprechung des Gegenstandes benutzt werden. Die in Anspruch genommene Zeit aber soll der lateinische Unterricht der Prima hergeben.

Werfen wir jetzt, wo wir Lambecks Vorschläge uns vergegenwärtigt haben, einen Blick auf die oben genannten Veröffentlichungen, so hat es den Anschein, daß die Bücher von Michaelis und Wolf nicht ohne Anregung von jenen Vorschlägen her entstanden sind. Weniger das von Knabe, das nach Form und Inhalt von den beiden ersten abweicht. Das Buch von Michaelis enthält Abschnitte aus Herodot, Thukydides und Plutarch, aus Platon und Aristoteles, endlich aus Demosthenes. Wolf bietet in seinem ersten Teil eine Auswahl aus der Ilias und Odyssee nach der Vossischen Übersetzung, einige Proben lyrischer Dichtung, Szenen aus den Persern, aus König Ödipus, endlich einige Proben aus den Dichtungen des Euripides. Der zweite Teil bringt griechische Prosa, zu den von Michaelis berücksichtigten Schriftstellern tritt noch Xenophon, ferner einige Abschnitte aus mathematischen und naturwissenschaftlichen Schriften. Aus der römischen Literatur ist Cicero mit einigen kleineren Abschnitten, mit größeren Livius, Sallust, Cäsar, Tacitus, etwas sparsamer Plinius und Petronius (das Gastmahl des Trimalchio) vertreten, von den Dichtern Horaz mit drei Oden und drei Satiren, Ovid mit vier Abschnitten aus dem ersten Buch der Metamorphosen. Knabe gibt in vier Abteilungen, zur Dichtkunst, zur bildenden Kunst, zur Geschichte und Erdkunde, zur Philosophie und Religion im ganzen 147 Proben antiker Literatur in gebundener und ungebundener Rede, von der kurzen zweizeiligen Strophe bis zu zusammenhängenden Stücken in der Ausdehnung von zwölf (Aristoteles' Poetik) und vierzehn (Tacitus' Germania) Seiten. Während Knabe sich aller erläuternden Zusätze, Einleitungen u. dgl. m. enthält, bietet Michaelis kurze Einleitungen über die Lebensumstände und die schriftstellerische Tätigkeit der berücksichtigten Autoren, umkleidet Wolf die ausgewählten Abschnitte mit Einleitungen und Anmerkungen, die über die Persönlichkeit des Schriftstellers hinausgehend Züge der Zeit, geschichtliche Übersichten auf der einen Seite und zum Verständnis einzelner Stellen nötige Erläuterungen auf der anderen Seite bringen. Knabe entlehnt seine Verdeutschungen den verschiedensten Übersetzungen. Mit Geschmack und Glück ist die Auswahl durchgängig so getroffen, daß gegen die Sprache nichts einzuwenden ist, vielmehr ihr Fluß meistens vergessen läßt, daß eine Übersetzung vorliegt. Wolf gibt die Quellen nicht an, die er für seine Zusammenstellung benutzt hat, er sagt auch nicht, ob die Übertragungen von ihm selbst herrühren. Daß die Abschnitte aus Homer in der Vossischen Übersetzung geboten werden, ist schon vorher bemerkt worden. Michaelis und seine Mitarbeiter haben, teilweise an vorhandene Übersetzungen anknüpfend, doch 'unter

Digitized by Google

voller Wahrung der wissenschaftlichen Selbständigkeit' zunächst danach gestrebt, 'ein richtiges und gutes Deutsch' zu erzielen. Nicht angestrebt haben sie 'Glätte und Eleganz des Ausdruckes, wohl aber möglichst getreue Wiedergabe des Originals und die Wahrung des dem Autor eigentümlichen Tones'. Vielleicht, daß in der letzten Beziehung des Guten gelegentlich etwas zu viel getan ist. Wenigstens liest sich für mich der Herodoteische Text manchmal etwas schwierig. Das ist aber möglicherweise ein persönlicher Eindruck, der für andere Leser nicht vorhanden ist.

Für die Kennzeichnung der drei Sammlungen mag das Gesagte genügen. Über die Auswahl der gebotenen Abschnitte im einzelnen zu berichten, ist für den Zweck, den dieser Aufsatz verfolgt, nicht von besonderem Interesse. Es ist ja auch stets sehr schwer, über solche Auswahl zu diskutieren. Daß ein Abschnitt etwa ganz ungeeignet sei, daß ein anderer, der fehlt, notwendig hätte aufgenommen werden müssen, wird sich in den wenigsten Fällen unwiderleglich nachweisen lassen. Den Gründen, die der Kritiker aufstellt, wird der Autor fast immer nicht weniger triftige, die für ihn sprechen, entgegenstellen können.

Was hier erörtert werden soll, ist ja aber eben die Frage, ob und wie derartige Bücher mit Nutzen und ohne die eigentlichen Ziele der Anstalten zu gefährden von realistischen Lehranstalten in Gebrauch genommen werden können, ob nicht von hier aus eine Gefährdung der Eigenart droht.

Es ist mir nicht bekannt, ob Lambecks Vorschlag einmal Ausführung in der Praxis des Unterrichts gefunden hat. Nach meinen Erfahrungen hege ich, so sehr er an und für sich mich anspricht, Befürchtungen für den Erfolg. Sie gründen sich einmal auf die Fülle und die Art des zu bewältigenden Stoffes, zum andern auf die Zeit, die dafür in Anspruch genommen wird, und auf die Lage des Faches, dem sie entzogen werden soll, des Lateinischen. Das Tatsächliche, die Ausdrucksweise und die Gedankenwelt, die die Dramen sowohl als auch die Platonischen Dialoge dem Schüler entgegenbringen, sind doch sehr verschieden von allem anderen, was bisher sei es in der Schule, sei es in eigener freier Beschäftigung Gegenstand seiner Lektüre gewesen ist. Von den Schriftwerken ganz abgesehen, die der Unterricht in den neueren Sprachen ihm geboten hat, hat der lateinische und bis in die Prima hinauf eigentlich auch der deutsche Unterricht an ihn noch nicht die Forderung gestellt, in eine Ideendichtung einzudringen. Es wird ohne eine sehr eindringende und vielseitige Vorbereitung in der Klasse auch für den Primaner der Realanstalten wohl eine schwer zu bewältigende Aufgabe sein, für sich ein Werk wie die Orestie so zu lesen, daß er mehr als eine ungefähre Kenntnis der Handlung und der Charaktere davonträgt, daß sich vielmehr ein tieferes Verständnis der Bedeutung, die das Werk als Erzeugnis griechischen Geistes besitzt, ihm erschließt, daß er die Beziehungen zu der ganzen Kulturwelt, aus der es erwachsen ist, versteht oder auch nur ahnt.[1]) Noch schwieriger dürfte es sein,

[1]) Sehr treffend Hemme bei Michaelis, S. XVII: 'Dazu gehört, daß wir uns nicht dabei beruhigen, die manchmal entgegentretenden sachlichen Schwierigkeiten und die Eigentümlichkeiten des Gedankeneindrucks zu überwinden, die geschichtlichen Voraussetzungen

Digitized by Google

für die Platonischen Dialoge das gleiche zu erreichen, da die Form der Darstellung und die philosophischen Probleme seinem Geist gleich fremd und fern sind. Der Lehrer wird gewiß sehr viel Vorbereitungen und Erklärungen vorangehen lassen müssen, bis der Schüler einigermaßen für eine fruchtbringende Beschäftigung mit dem Gebotenen ausgerüstet ist. Und nun die Zeit, in der das Ziel erreicht werden soll! Es ließe sich denken, daß die dreißig Stunden, die in Anspruch genommen werden, auf einen kurzen Zeitraum zusammengedrängt werden, daß der lateinische Unterricht also vielleicht ein Vierteljahr ganz ausfiele, oder daß er ein halbes Jahr nur mit der Hälfte der Stundenzahl betrieben, endlich daß ein Jahr lang, oder wie lange es nun dauern sollte, eine Wochenstunde ihm entzogen würde. Im ersten Falle scheint die Aussicht auf das Gelingen des Versuchs zunächst vielleicht am günstigsten. Aber doch nur für den ersten Blick. Es wäre doch etwas Treibhauspflege, die die Einführung in die griechische Welt auf diese Art erführe. Es wäre eine Überschüttung des Geistes mit einer Fülle neuer, ungewohnter Gedankengänge, die in der Kürze der Zeit gehörig zu verknüpfen und fest anzueignen nicht leicht gelingen würde. Soll doch schließlich in wenigen Wochen annähernd das erreicht werden, was das Gymnasium in mehrjähriger, langsamer Arbeit zu leisten sich müht. So würde doch wohl die Verteilung der Stunden auf einen längeren Zeitraum vorzuziehen sein, auch wenn man den Nachteil nicht in Anschlag brächte, den die lateinischen Kenntnisse durch die zeitweilige Vernachlässigung erlitten.

Doch mit diesem Nebeneinander von Latein und 'Einführung in die griechische Welt', sei es in der Teilung von 1 zu 1, oder von 3 zu 1, sind andere Nachteile verknüpft, die Nachteile, die sich ergeben aus der Zersplitterung des Unterrichts in verschiedene Fächer, — Sinken des Interesses, die Schwierigkeit, über das Erarbeitete die Übersicht zu behalten, der Mangel an Konzentration. An manchen Stellen wird es auch gar nicht möglich sein, dem Unterricht im Lateinischen in der Prima so viel Zeit zu entziehen, wenn er sein Ziel, die korrekte Übersetzung eines mittelschweren Abschnitts in das Deutsche und das volle Verständnis des Gelesenen, erreichen soll.

Es mag sein, daß an den Realanstalten des Westens, denen Lambeck wohl die Erfahrungen verdankt, auf die hin er seinen Vorschlag gemacht hat, ein solcher Versuch ausführbar ist. Dort ist das Vorurteil wohl schon überwunden, unter dem mehr nach Osten hin die realistischen Schulen noch leiden, daß ihnen vorzugsweise die geistig schwer beweglichen Schüler zugeführt werden, die oft auch von Hause aus eine geringere Vorbildung in die Wagschale zu werfen haben. Wo die Vorbedingungen des Gelingens vorhanden sind, wird die Ausführung des Planes mit Freuden zu begrüßen sein. Das ist gewiß, daß so der historische Sinn geweckt und der Gefahr einer einseitigen

des Inhalts einer Schrift und die ganze Umgebung, der ihr Verfasser angehört, zu begreifen, den Gedankengang des ganzen Werkes zu erfassen, dem sich die Einzelsätze und Abschnitte als organische Glieder unterordnen, sondern daß wir uns der Absicht, der Denk- und Empfindungsart des Verfassers willig und selbstlos hingeben.'

Digitized by Google

Gegenwartsbildung vorgebeugt wird[1]), daß die 'Tatsache des innigen, unaufhörlichen Zusammenhangs des modernen Geistes mit der Antike' den Schülern so greifbar vor die Augen tritt.[2])

In vielen Fällen aber würde man, um dies Ziel zu erreichen, Kräfte und Zeit in einem Verhältnis aufzuwenden haben, daß es ohne eine Benachteiligung der lehrplanmäßigen Fächer nicht abgehen könnte, daß ganz abgesehen von dem Fache, das die Zeit für die neuen Studien hergäbe, auch andere, die so direkt nicht beteiligt sind, durch das verminderte Interesse, das die Schüler ihnen zuwenden, durch den Abbruch an Arbeitszeit und Arbeitskraft, den sie erfahren, Schaden leiden. Dann könnte es wirklich geschehen, daß die Eigenart der Anstalt gefährdet wird, daß die Bildung, die sie einseitig zwar aber gründlich zu vermitteln sich verpflichtet hat, verflacht bei der Heranziehung eines Elementes, das ihr spezifisch fremd ist.

Kommen wir zurück auf die literarischen Erscheinungen, von denen wir ausgingen. Von den Verfassern protestiert Knabe ganz ausdrücklich gegen den Vorwurf, als wolle er das Wesen der Realanstalten, speziell die Eigenart der Oberrealschule, mit seiner Zusammenstellung verkennen. Er stellt seinem Werk die Aufgabe, zur Vertiefung der geschichtlichen Unterweisung und zur Belebung des deutschen Unterrichts auf der Oberstufe der Oberrealschule beizutragen.[3]) Wolf beantwortet die Frage, ob es überhaupt nötig sei, daß die Schüler der Realanstalten mit dem klassischen Altertum sich beschäftigen, mit einem entschiedenen 'Ja'. Denn es darf nicht eine tiefe Kluft zwischen den verschiedensten Bildungsanstalten entstehen, vielmehr müßten recht viele Brücken herüber und hinüber geschlagen werden.[4]) Hemme endlich, der bei Michaelis die Einleitung geschrieben hat, hält gegenüber den egoistischen und mammonistischen Regungen der Gegenwart die Aufstellung neuer Ideale für notwendig, soll nicht das Leben des einzelnen seinen Wert verlieren, die Nation unrettbar dem Untergange preisgegeben sein. Der geistig-sittliche Inhalt dieses Ideals aber sei enthalten in den Werken der großen Dichter und Denker, vornehmlich des eigenen Vaterlandes und des griechischen Altertums, denn 'aus ihnen spricht der Genius der Menschheit'.[5]) Wenn also 'auch künftighin Schulen mit griechischem Sprachunterricht, wiewohl in beschränkter Zahl, weiter existieren werden, so wird darauf Bedacht zu nehmen sein, daß der einheitliche Charakter der drei jetzt bestehenden höheren Schulen völlig bewahrt bleibe'. Ideale zu pflegen gelte es, und auch der des Griechischen unkundige Schüler müsse sich die zum vollen Verständnis der gegenwärtigen Kultur unentbehrliche Bekanntschaft mit der griechischen Welt verschaffen. Dies geschehe aber am besten durch die Beschäftigung mit den literarischen Denkmälern des Altertums, hier also in Übersetzungen.

Aus der Kennzeichnung des Standpunktes, den jeder der drei Bearbeiter zu der Frage nach der eigentümlichen Aufgabe der drei Schularten einnimmt, erhellt schon, wie sie die Benutzung ihrer Sammlungen sich denken. Völlig als

[1]) Wolf a. a. O. S. VII. [2]) Kramer, bei Michaelis a. a. O. S. XIX.
[3]) Knabe a. a. O. S. VI. III. [4]) Wolf a. a. O. S. VII. [5]) Michaelis a. a. O. S. XV.

Digitized by Google

Hilfsmittel im lehrplanmäßigen Unterricht Knabe, eine selbständige Stellung einnehmend Wolf und Michaelis. Zwar gibt auch Wolf eine Verteilung der von ihm zusammengestellten Abschnitte auf die Klassen der Oberstufe, doch betont er daneben, daß seine Darbietung auch einem weiteren Leserkreise werde dienen können. Hier aber wird es doch zunächst als eine Einführung in die antike Literatur benutzt werden und diese Verwendung könnte es wohl auch an den höheren Lehranstalten finden sollen. Es könnte der Versuch gemacht werden, durch die Lektüre der gegebenen Stücke, sei es im Unterricht selbst, sei es in der freien häuslichen Beschäftigung, die Schüler mit einer Auswahl der alten Literatur und mit dem Leben und Denken der antiken Kulturwelt planmäßig bekannt zu machen.

In einer Rede, die Paul Cauer auf der 47. Versammlung deutscher Philologen und Schulmänner 1903 in Halle a. S. gehalten hat[1]), zitiert er einen Ausspruch Ludwigs v. Sybel: 'Einen neuen Wissenszweig führe man nie koordinierend ein, immer nur subordinierend; so wird nicht die Fächerzahl vermehrt, sondern ein vorhandenes Fach vertieft.' Von Erwägungen ähnlicher Art geleitet, hatte Cauer schon früher[2]) versucht, im Gymnasialunterricht 'moderne Zustände und Begriffe aus ferner Vergangenheit, soviel als möglich aus ihren Ursprüngen' herzuleiten und zu erklären. In der Rede selbst hat er darauf hingewiesen, wie z. B. die Erdkunde der Mittelmeerländer, wie sie in der erweiterten alten Geschichte den ihr gebührenden Platz würde einnehmen können, durchaus geeignet sei, 'die neuere geographische Wissenschaft zwar nicht mit all ihrem Stoff, aber mit ihren Gesichtspunkten und Methoden auch in oberen Klassen, wo das Verständnis dafür auch gewiß ist, zur Geltung kommen zu lassen', wie ferner die Entwicklungslehre in den Veränderungen der Sprache, in den Fortschritten des wissenschaftlichen und sozialen Lebens studiert werden könne. Die Ansprüche, die die Gedankenwelt der modernen Biologie, die Forderungen, die die entwickelte Erdkunde der Gegenwart stellen, ihren Teil an der Ausgestaltung der Bildung der führenden Volksschichten beizutragen, ihnen sucht er gerecht zu werden, nicht indem er abtrennend, sondernd und die Kraft der gymnasialen Lehrfächer schwächend eigene Lehrstunden ihnen zur Verfügung stellt, sondern indem er die Wege weist, innerhalb dieser Lehrfächer durch Abänderung der Lehrweise, durch anderweitige Abgrenzung der Lehrstoffe, durch Hervorhebung bisher nicht beachteter Seiten derselben die Bildungselemente auch dieser Wissenschaften zur Wirkung zu bringen.

---

[1]) Die Eigenart der verschiedenen höheren Schulen, wie kommt sie auch in solchen Stunden zum Ausdruck die alle gemeinsam haben? (Neue Jahrb. f. d. klass. Altertum usw. u. f. Pädagogik XII 10; jetzt auch in 'Siebzehn Jahre im Kampf um die Schulreform'. Berlin, Weidmann 1906. S. 229—244.)

[2]) In seiner 'Palaestra vitae'. Berlin, Weidmann 1903. 'Die Frage (war) zu erörtern, wie der Stoff anzugreifen und oft erst hervorzulocken sei, damit eine entschlossenere Vertiefung in das klassische Altertum, die wir für das Gymnasium wünschen und fordern, gerade dazu diene, für die mancherlei Seiten des modernen Lebens, die in seinem Lehrplan nicht unmittelbar berücksichtigt werden können, den Sinn zu wecken und das Verständnis vorzubereiten.' (Vorrede S. VI.)

Digitized by Google

Man wird erkennen, wohin ich ziele. Immer die Möglichkeit zugegeben, daß unter günstigen Bedingungen das von Lambeck gesteckte Ziel sich erreichen läßt, halte ich diesen Versuch im allgemeinen doch für unausführbar. Und damit zugleich würde mir derjenige Gebrauch der besprochenen Bücher unzweckmäßig erscheinen, durch den ihr Inhalt an irgend einer Stelle des Lehrganges realistischer Schulen systematisch zum Gegenstande des Unterrichtes, der Lektüre oder der Besprechung gemacht würde, der also notwendig mit einer zeitweiligen Einengung eines der lehrplanmäßigen Unterrichtsgegenstände verbunden wäre. Gegen einen solchen Gebrauch sprechen dieselben Erwägungen, die ich oben bei der Betrachtung des Lambeckschen Vorschlages angestellt habe. Aber ich halte es wohl für möglich, daß die drei Sammlungen, jede in ihrer Art, im Sinne des v. Sybelschen und Cauerschen Vorschlages benutzt werden, daß sie überall im Unterricht, bei der neusprachlichen Lektüre, im Deutschen, in der Geschichte und in der Religionslehre, herangezogen werden, um der Fäden möglichst viele herüber und hinüber zu spinnen, daß mit ihnen jede Gelegenheit ergriffen wird, den Unterricht in allen diesen Fächern zu vertiefen und zu erweitern, indem neben der Erledigung der eigentlichen Aufgabe auch die in Betracht kommenden Verbindungen und Beziehungen hervorgehoben und gepflegt werden, die von da etwa zum Altertum führen.

Bei dieser Art der Verwendung werden sie sich denn auch recht glücklich ergänzen, indem die Sammlungen von Michaelis und Wolf größere zusammenhängende Stücke bieten, die, an der richtigen Stelle im Klassenunterricht berücksichtigt oder dem Privatfleiß empfohlen, irgend eine Seite des Lehrstoffes neu und andersartig zu beleuchten vermögen, Knabes Büchlein dagegen bei den mannigfaltigsten Gelegenheiten Analogien, Parallelen, Gegensätze aus der Antike den Schülern vorzuführen, Ähnlichkeiten und Differenzen des klassischen Altertums und der Neuzeit ihnen lebendig zu machen gestattet.

Jeder, der das eine oder das andere, oder alle Bücher in Benutzung nimmt, wird dann nach persönlichem Geschmack und Urteil wählen und ordnen. Es wäre verfehlt, wollte man von vornherein empfehlend oder warnend das eine oder andere hervorheben. Nur auf zwei Punkte möchte ich kommen. Abschnitte aus Aristoteles' Poetik bieten alle drei Sammlungen. Am knappsten ist die Auswahl bei Wolf, sie beschränkt sich auf die Hauptstellen, weit ausführlicher, 15 Seiten umfassend, bei Michaelis, inhaltlich mindestens ebenso umfangreich, wenn auch auf einen kleinen Raum zusammengedrängt, die bei Knabe. Hier ist es mir nun sehr zweifelhaft, ob die realistische Schule in der Lage ist, den ganzen Stoff zu bewältigen, sei es, daß sie ihn in den Unterrichtsstunden durchspricht — was zu zeitraubend wäre —, sei es, daß sie ihn zu einem großen Teile der Privatlektüre überläßt, in welchem Falle der Erfolg in der Bewältigung des Gedankenzusammenhanges gerade in der Übersetzung, die hier am schwersten die Klarheit und Lebendigkeit des griechischen Textes wiederzugeben vermag, wenig befriedigen dürfte, falls nicht auch hier die Nachhilfe des Lehrers einspringt. Aber soviel mir bekannt, zieht doch auch das humanistische Gymnasium nur einige wenige Hauptstellen aus dem Original

heran, wenn die Lektüre der Lessingschen Dramaturgie auf die Schrift des griechischen Philosophen hinführt. Die ausführlichen Auszüge aus ihr verleiten nur zu leicht zu einer von den eigentlichen Aufgaben des Unterrichts, in diesem Falle also des deutschen Unterrichts, abliegenden und sie schädigenden Beschäftigung. Aber da die Bücher ja nicht bloß für höhere Schulen bestimmt sind, kann der laut gewordene Widerspruch nur bedingungsweise gelten. Und er begegnet sich mit lebhafter Zustimmung für die Wahl eines anderen Abschnitts. Wolf und Knabe bieten den größten Teil der Taciteischen Germania, auch noch einige Abschnitte aus den Annalen, die von den Germanen erzählen. Beide Auswahlen ergänzen sich glücklich, indem Knabe gerade auch die von Wolf weggelassenen Kapitel 28—46 mitteilt, dagegen sich in dem ersten Teil etwas knapper faßt. Hier wird für den deutschen wie für den Geschichtsunterricht ein Stoff dargeboten, den die Realanstalten selbst dann gern benutzen werden, wenn sie zu den lateintreibenden gehören und ihren Ehrgeiz darein setzen, in der Prima die älteste Quelle über unseres Volkes Geschichte in der Ursprache zu lesen.

Als brauchbares Hilfsmittel für die 'Einführung in das antike Geistesleben' an Realanstalten kann man die Sammlungen also gewiß betrachten. Diese Einführung wird freilich nur eine bedingte sein können; es fehlt ihr das Systematische, alle Seiten grundsätzlich und gleichmäßig Pflegende. Aber mit diesem Mangel wird man sich zufrieden geben müssen. Genau so, wie man sich für das humanistische Gymnasium begnügt für mancherlei Seiten des modernen Lebens 'den Sinn zu wecken und das Verständnis vorzubereiten'. Dann wird man aber vielleicht darauf Verzicht leisten müssen, auf den realistischen Lehranstalten jenen Idealismus zu erwecken und zu pflegen, von dem z. B. Hemme spricht. Ich glaube, es liegt zu diesem Verzicht keine Veranlassung vor. Ich hege die Überzeugung, daß idealer Sinn an jedem Unterricht erwachsen kann, es kommt nur auf die Art des Unterrichts an, nicht auf seinen Gegenstand. Wie oft ist in der Zeit des Streites zwischen humanistischer und realistischer Bildung, als die Vertreter der Realschule für ihre Zöglinge das gleiche Anrecht auf die akademischen Studien und die Eröffnung der höheren Berufe erstrebten, die Rede gewesen von dem Banausentum, das diese Anstalten züchteten, von dem Mangel logischer und wohl gar ethischer Durchbildung, der ihren Schülern anhafte. Und zugegeben, daß nicht nur ein Körnlein Wahrheit darin war. Vielleicht ging in der Tat zu jener Zeit durch die realistischen höheren Lehranstalten ein Zug der Minderschätzung alles dessen, was nicht nach Wert und klingendem Erfolg zu schätzen ist, einer Neigung alles das zu bevorzugen, was im Handel und Wandel Verwendung finden kann, abzulehnen, sich abzuwenden von dem, was um seiner selbst willen, ohne Rücksicht auf Nutzen und Gewinn, Beachtung und Pflege heischte. Vielleicht waren wirklich Schwunglosigkeit und Nüchternheit kennzeichnende Züge des Ergebnisses realer Bildung. In deren letzter Bestimmung hat das nicht gelegen. Die von L. Wiese verfaßte Unterrichts- und Prüfungsordnung der Real- und der höheren Bürgerschulen vom 6. Oktober 1859 neigte keineswegs dazu, derartige Ziele zu fördern.

Digitized by Google

Aber der Umstände sind genug anzuführen, die eine dahin gehende Entwicklung förderten. Die Neigung zum Kritisch-Negativen führte wohl die Entwicklung der Naturwissenschaften, die Weltanschauung, die ein Teil der Lehrer von den Hochschulen mitgenommen hatte, nicht minder auch die politischen Verhältnisse mit sich. Den Zug zum Praktischen brachten die Schüler mit, die großenteils den sozial niedriger stehenden Volksschichten entstammten und auch dann noch nicht deren beanlagteste Elemente enthalten mochten. Die Zeit der Kämpfe um die Existenz und Anerkennung der Schulform führte naturgemäß zur Überspannung beim Herausarbeiten der Eigenart.

Notwendig sind die beklagten Erscheinungen mit der realistischen Bildung gewiß nicht verbunden. Und gegenwärtig hat man weniger als je Veranlassung zu Befürchtungen. Der Streit um die Anerkennung ist geschlichtet, die große Gefahr der Zeit vor 50 Jahren, die Verquickung von Naturwissenschaften und materialistischer Welt- und Lebensauffassung besteht nicht mehr. Nicht mehr — oder doch nur noch vereinzelt und mit geringem Beifall gelohnt — tritt die Meinung hervor, dermaleinst, in nicht zu fernen Tagen, würden Physik und Chemie für des Lebens Rätsel unwiderlegliche Erklärung gefunden haben. So sehr die Naturwissenschaften danach streben, ein einheitlich zusammenhängendes Bild des Weltganzen zu gestalten, so weit sind sie doch jetzt entfernt von der Hoffahrt, nur das für wirklich zu halten, was sie mit ihren Apparaten zählen, messen und wägen können. Neben der Welt des sinnlich Wahrnehmbaren lassen sie Raum für die nur innerlich erfaßbare Welt des Wertvollen, und diese veränderte Anschauung bürgt dafür, daß auch eine auf das Studium der Naturwissenschaften gegründete, daß eine realistische Bildung des Idealismus nicht entbehren wird. Auch sie wird erkennen, daß der Mensch, trotz aller Schwachheit das höchste Wesen der Natur, der vorzüglichste Gegenstand der Erkenntnis ist, auch sie, emporgewachsen in dem Begreifen des großen Gedankens der Entwicklung, wird des Sinnes für historisches Werden, für geschichtlichen Zusammenhang nicht entraten wollen, wird sich bewußt sein, daß niemals in Sprüngen, stets in unmerklich sich vollziehendem Wandel das Neue, das Bessere in die Wirklichkeit tritt. Dazu mag am geeigneten Orte denn auch immer mithelfen der Hinweis auf die Zustände des Altertums, die Einführung in sein Geistesleben und in die Zusammenhänge der Gegenwart mit ihm.

Wichtiger als der Umfang, in dem dies geschieht, ist etwas anderes. Wichtiger ist das einmütige Zusammenarbeiten aller Beteiligten an der Bildung der Jugend. Es wird viel mehr gewonnen sein für die Einheitlichkeit unserer Bildung, wenn die Berechtigung sprachlich-philologischer Schulung von den Vertretern der exakten Fächer unumwunden anerkannt und aufrichtig geachtet wird, und umgekehrt. Wenn man nichts mehr davon vernimmt, daß wahre Bildung nur diese oder jene vermittle, dann werden diejenigen, die die verschiedenen Wege gegangen und nun bei der Arbeit ihres Lebens vereint sind, leichter sich verständigen und jeder wird in den Schwächen des anderen nicht eine Veranlassung zur Überhebung, sondern eine Veranlassung erblicken, seinerseits mit seiner Stärke in die Lücke zu springen.

Digitized by Google

ZWEI SCHULMEISTERBRIEFE VON 1541 UND 1542

Von Otto Clemen

Aus dem Kodex J. H. Misc. Mscr. 1 der Königlichen Bibliothek zu Bamberg, der zahlreiche Briefe, Gedichte, Aktenstücke, teils Originalia, teils Abschriften, aus dem Nachlaß des Johann Spangenberg, des Reformators von Nordhausen, enthält, veröffentliche ich die beiden unten folgenden Briefe von Schulmeistern aus den Jahren 1541 und 1542. Der erste Brief ist von Johann Gigas geschrieben. Dieser wurde am 22. (20.?) Februar 1514 (1515?) in Nordhausen geboren, gehörte hier zu den ersten Zöglingen der von dem genannten Spangenberg eingerichteten Schule, besuchte auch die Schule zu Magdeburg, studierte in Leipzig und Wittenberg und kam Ende 1540 als zweiter Nachfolger des bekannten Johann Mathesius als Rektor der Lateinschule nach Joachimsthal. Er blieb indes nur kurze Zeit in dieser Stellung, bereits 1542 treffen wir ihn als Rektor in Marienberg, und im Mai oder Juni 1544 zog er als erster Rektor der neu gegründeten Landesschule zu Pforta ein.[1] Aus der kurzen Zeit seiner Joachimsthaler Wirksamkeit stammt unser Brief, mit dem er Spangenberg seine Glückwünsche für das eben angebrochene Jahr 1541 sendet. Wertvoll sind schon die zeitgeschichtlichen Nachrichten, die Gigas in der Einleitung einem an ihn gerichteten Briefe des Georg Major entnimmt und weitergibt. Besondere Beachtung aber verdient der Brief, weil er uns in die Verhältnisse der Joachimsthaler Lateinschule unter Gigas' Rektorat einen tiefen Einblick gewährt. Mathesius, der von 1532—1540 die Schule leitete, hatte sie zu hoher Blüte gebracht. Besonderen Wert hatte er auf den Religionsunterricht gelegt, den er durch die humanistischen Fächer nicht zurückgedrängt sehen wollte.[2] Unser Brief zeigt uns, daß die Glanzzeit der Schule fortdauert — wohltuend berührt es uns, wie Gigas die Verdienste seiner Vorgänger anerkennt: 'Hoc dico: me habere optime constitutam scholam' — und daß Gigas die von Mathesius begründete Tradition weiterpflegt: 'Catechismum et grammatica retinebo in mea schola.' 600 Schüler hat er unter sich, darunter viele aus der weiteren Umgebung, aus Zwickau und aus Görlitz; vier Kollegen stehen ihm zur Seite, zwei weitere Gehilfen will ihm der Rat verschaffen; auch

[1]) Über Gigas vgl. zuletzt G. Loesche, Johannes Mathesius, Gotha 1895, I 176 f. und P. Flemming, Briefe und Aktenstücke zur ältesten Geschichte von Schulpforta. Ein Beitrag zur Geschichte der Schule in den Jahren 1543—1548, Naumburg a. S. 1900 (Programm), S. 17 ff. und die an beiden Stellen zitierte Literatur.

[2]) Loesche I 81 ff.

Digitized by Google

hat Gigas die Einrichtung getroffen, daß ältere Schüler die ABC-Schützen unterrichten. Mit seinen Schülern ist er sehr zufrieden. Sie haben feine ingenia, sind leicht zu behandeln und lieben und verehren ihren Rektor, dessen milde und schlichte Art sie kennen. Wenn wir freilich einem späteren Selbstbekenntnis Gigas' Gewicht beilegen dürfen, war das nicht von Anfang so. Er trat vielmehr zuerst mit gravitätischem Selbstbewußtsein und polternder Strenge den Knaben gegenüber, wollte imponieren und eine neue Ära heraufführen: 'Leges et statuta praescribebam sine numero. Novum mihi catechismum, peculiarem prosodiam adornabam, et nihil non novi.' Aber Mathesius riet ihm zur Bescheidenheit und zum Festhalten am bewährten Alten, und siehe da: Lehrer und Schüler fuhren besser dabei.[1])

Aus einem ganz anderen Tone geht das zweite Schreiben, das in die Kategorie der Klagelieder gehört. Der Briefschreiber, Johann Neander, war ein Enkel des 1488 verstorbenen reichen Zwickauer Fundgrübners und Ratsherrn Johann Neumann, studierte in Wittenberg, wurde 1527 als erster Kollege an die Stelle des Johann Rivius an die Lateinschule seiner Vaterstadt Zwickau berufen, rückte 1529 zum Rektor auf, ging 1535 als Rektor nach Chemnitz, 1539 nach Nordhausen und war später auch noch in Goslar und Walkenried tätig.[2]) Er scheint zu jenen Unglücklichen gehört zu haben, die, von Haus aus vielleicht verwöhnt und verzärtelt, sich nirgends wohl fühlen können, nirgends sich eingewöhnen, immer im Begriff sind den Koffer zu packen, immer unzufrieden sind und nörgeln und jammern. Aus seiner Zwickauer Zeit haben sich ein paar Briefchen an den Stadtschreiber Stephan Roth erhalten, in denen er klagt über schlechte Bezahlung, geringe Schülerzahl, ungesunde Luft und ein über das andere Mal erklärt, er müsse sich wegmelden. Kaum aber ist er nach Chemnitz übergesiedelt, so schreibt er (unter dem 3. September 1535) an Roth: 'In dies magis magisque incipit me capere sacietas quaedam et odium quasi istius loci, multis de causis, quas hic recensere nequeo.'[3]) Und nun unser aus seiner Nordhausener Wirksamkeit heraus im Jahre 1542 geschriebener Brief! '*Ταῦτα γὰρ πάντα σοι γράφω αὐτοσχεδιαζόμενος*' erklärt er am Schlusse, und die bisweilen kaum leserliche Schrift bekundet die Hast und die innerliche Erregung, mit der er die acht Folioseiten vollgeschrieben hat. Der langen Rede kurzer Sinn ist: Obgleich die Arbeitslast mit den Jahren gewachsen, sei ihm keine Gehaltszulage bewilligt worden; ja einer Stelle zufolge hat er seit zwei Jahren überhaupt keinen Gehalt bezogen, und Spangenberg soll nun all

[1]) Zitiert bei Joh. Henr. Kindervater, Nordhusa illustris, Wolffenbüttel 1715, S. 73 f. und (in deutscher Übersetzung) bei Loesche I 176.

[2]) E. Herzog, Geschichte des Zwickauer Gymnasiums, Zwickau 1869, S. 76; Flugschriften aus den ersten Jahren der Reformation, I. Bd. 5. Heft, Halle a. S. 1906, S. 194 f.; Kindervater, Nordhusa illustris, S. 106; E. G. Förstemann, Mitteilungen zu einer Geschichte der Schulen in Nordhausen, Nordhausen 1824, S. 28; Ders., Kleine Schriften zur Geschichte der Stadt Nordhausen, Nordhausen 1855, S. 46 und die an diesen Stellen zitierte Literatur.

[3]) Zwickauer Ratsschulbibliothek M 120 und B 140, teilweise abgedruckt bei Joh. Gottfr. Weller, Altes aus allen Teilen der Geschichte (Chemnitz 1766) II 791 ff.

Digitized by Google

seinen Einfluß besonders bei dem Bürgermeister Michael Meienburg[1]) aufbieten, daß sein Gehalt aufgebessert werde. — Zur Nordhausener Schulgeschichte bietet der Brief interessante Einzelnotizen.

In ferne Vergangenheit versetzen uns die beiden Briefe, und doch: wie modern klingt so manches! In Gigas' Brief etwa die Stelle, an der er erzählt, er habe bei den älteren Schülern Geldstrafen eingeführt und eine Klassenkasse begründet, aus der die Kosten für Wettspiele bestritten würden — und in Neanders Schreiben der pathetische Ausruf: 'Solange Himmel und Erde und Meere bestehen, werden nicht vergehen die Klagen der Reichen und Armen. Und eher werden die Fische die Meerflut verlassen und die Hirsche im Äther weiden, als die Sterblichen aufhören werden über die Schulmeister zu klagen!' —

S. D. Noua habemus plurima in vallibus, quae plaerisque metum et sollicitudinem inijciunt magnorum bellorum. Scripsit ad me Georgius Maior, scholae Vitebergensis rector, Aduersarios in conuentu Vormacensi nullam colloquij spem praebere.[2]) Misit etiam ut ad amicum et discipulum orationem, quam Caesaris orator habuit, in qua deplorat Germaniae statum et omnium rerum perturbationem et transfert culpam in Germaniam hoc est in Lutheranos. Hortatur nos ad concordiam dictisque minas regaliter addit et per Sinechdochen Luteranos uocat Germanos. Vbi illam orationem fuci et veneni plenam legeris, peto etiam legendam exhibeas domino Michaeli Meyenburgo. Mandatum Caesaris, in quo domini Lutheri, Eobani et aliorum scripta damnantur, plaerique credunt Caesaris non esse, sed ex Stigelij[3]) literis cognosco Granuellum Vormaciae adfirmasse ab Imperatore exijsse. Ardenter Tragediae exitum expecto. Florentia vrbs potentissima in Italia a pontifice desciuit. Duos Cardinales aut tres et Episcopum ad geniale uocauit conuiuium filius papae Aloisius et eos adeo laute tractauit, vt ad secundas mensas extincti sint veneno, ut suspitio est.[4]) Hoc etiam Maior per literas mihi significauit. Ita minus tuti et securi sunt etiam apud suos Romanae laruae et tonsi socij. Haec hactenus. Nunc de meis rebus scribam. Peto autem a te, mihi des veniam, quod nihil diligenter ad te scribo vel describo. Scholastica mea negocia me excusabunt. Non enim abundo ocio, dum 600 pueris et Christianae religionis et paruarum artium elementa fideliter trado. Conditio mea adhuc satis mihi probatur. Sed omnia sunt cara in vallibus. Cogor numerare pro mensa singulis hebdomadis viginti et quatuor grossos, sed optimum habeo et mundum cibum, bonum potum. Collegas habeo 4, qui me audiunt, qui mihi morem gerunt, foelicissimo ingenio habeo pueros et scholasticos, qui facile admittunt castigationem. In Maiores, qui viginti habent annos, poena pecuniaria animaduerto, sed pro illa pecunia ipsi certamina instituunt. Hoc dico

---

[1]) Vgl. neuestens den Artikel von G. Kawerau, Allgemeine deutsche Biographie 52, 286—288.

[2]) Vgl. zum Folgenden über das Wormser Religionsgespräch, die Rede Granvellas und das kaiserliche Edikt Köstlin-Kawerau, Martin Luther II 532.

[3]) Also scheint Johann Stigelius nicht erst während der sich anschließenden Regensburger Verhandlungen, sondern auch schon vorher in Worms im Gefolge des kursächsischen Kanzlers Franz Burkhard gewesen zu sein (Realenzyklopädie für protestantische Theologie und Kirche[3] 19, 43).

[4]) Vgl. Corpus reformatorum III 1185 und 1189 und über den Sohn Pauls III., den Kardinal Alessandro Farnese, Realenzyklopädie 15, 33.

Digitized by Google

Me habere optime constitutam scholam. Multi e Cygnea et Gorlicia se in valles conferunt. Nam profecto scholasticis non desum, praecipue eos adhortor ad studium pietatis, ad precationes et paruas illas dicendi artes. Senatus mihi addet adhuc duos collegas, et habeo profectiores discipulos, qui abecedarios pueros audiant. Profecto ingens est solatium sedulo gymnasiarchae, si suos labores non male collocatos uideat. Maior etiam carissimus meus praeceptor et placrique alij magni viri e Viteberga amicas ad me crebro mittunt literas nescio quam ob causam. Maior Ernestorum mores et ingenia per literas mihi praedicat et ipse de Conrado bonam spem concepi.[1] Deus faxit, ut suum fatiant officium et deum ante omnia cognoscant. Valde enim bene meis popularibus et conterraneis, ut ipse scis, cupio. Et uides, quas impensas fatio, dum eos apud me retineo; sed quicquid fatio, ob patriae amorem fatio. Sunt omnes multo tractabiliores quam fuerunt in patria: Sinthausen, Kale, Thomas, frater meus et Kelnerus.[2] Pauli filius uidetur esse negligentior et praecepta Grammatices non didicit. Kale ualde diligens et officiosus est. Fuerunt in patria liberiores, nos in vallibus istam libertatem non ferimus. Verum enim est prouerbium: vbi rigor, ibi vigor, sed de meis discipulis in vallibus nullo modo queri possum. Amant me, verentur me, cognoscunt enim mite et simplex meum ingenium. Si uerbum Dei nobis cordi fuerit, commodius suscepti laboris onus ferre poterimus. Catechismum et grammatica retinebo in mea schola. Malo Christo placere ac furiosae multitudini. Bene vale, praeceptor colendissime, et salutem dicito tuae vxori[3] ac suauissimis tuis liberis, quibus omnibus bonum et foelicem precor annum ex animo. Saluta, si non molestum est, praepositum frigidi fontis veterem amicum et alios, quorum voluntas in me non est obscura. Vbi cuculi mei, quibus ab amicis donatus sum, canere coeperint, participem te fatiam meae fortunae. Denuo vale et bene vale XXXXI.

Ioannes Gigas ludi literarij
in vallibus Ioachimicis rector.

S. d. Non possum non Iterum feruentissima studia tua summaque Negocia hisce extemporarijs atque inanibus literis propter fortunę meę iniquitatem interturbare, vir Eruditissime. fortuna siquidem vitam hominum regere, non sapientia videtur. Porro summo dolore afficior plerosque iniquissima Trutina labores meos Trutinari, quos per hosce aliquot annos pertuli. Neque id mirum. solet enim hoc Tandem vnicum esse ludimagistrorum pręmium. Sic periere hic longi et fidelis mei seruicij tempora. Humeris namque meis non ludimagistri solum, verum etiam *συνεργῶν* onera quasi *Ἄτλας* ac Mulus Marianus sustinui sępe. biennio etenim aut plus eo, ut conijcio, solus fui cum solo quodam baccalario. Verum ne Teruntius quidem vel si quid possit illo esse vilius stipendio meo accessit. Aucti semper labores vsque ad hoc postremum momentum cum eadem plane mensura. Prudens omitto infandam meorum iam olim cooperariorum negligentiam vniuersae scholae

---

[1]) Am 18. Oktober 1540 wurden die Brüder Konrad und Ernst aus Nordhausen in Wittenberg immatrikuliert; der eine wurde Syndikus, der andere Bürgermeister in N. (Förstemann, Kleine Schriften S. 41).

[2]) In den Wittenberger, Erfurter und Leipziger Matrikeln begegnen die Nordhausener Familiennamen Sundhausen, Kahle, Thomas öfters (Förstemann, S. 40 ff.).

[3]) Spangenberg hatte 1527 Katharina Grau geheiratet (Förstemann, S. 25 f., Realenzyklopädie 18, 566 unten).

Digitized by Google

vrbique sane satis perspectam. Quam Tamen fere — proh deum Immortalem! — a quibusdam pluris fieri video quam meam assiduitatem. Ita iniquis cum Neandro agitur conditionibus, cui malum quoddam fatum aduersatur. I ut [!] me Iesus Christus, summus ille seruator, saluum esse velit, Nemo profecto hominum vere et constanter adfirmare audet Neandrum Toto hoc Tempore, quo fuerit Amplissimo senatui Northusiano addictus, Triduum aut Quatriduum a ludo literario abfuisse, Qui hisce semper diebus solitus est recreandi animi reparandarumque virium gratia spaciari, Quibus feriatum est in schola. Cęterum *ἀμαθέστερον καὶ σαφέστερον* tecum agam, Imo potius *ταυτολογίᾳ* vtar quamuis non in loco. Tu pro incomparabili tuo candore aequo animo accipias. Cumprimis solus fui fui [!] cum vnico adiutore aliquot annos: aedituos in sua classe relinquo: Quo Tempore Tergeminos labores Tuli, nisi quod Clarissimus vir dominus Spangebergius indies vna me hora leuarit. deinde Paulo Post Tempore duos simul nactus cooperarios. Quid uero illi prestiterint, et quomodo spartam suam ornarint, scholae et aliorum iudicium esto. Post exiguum temporis curriculum obijt mortem bonae memorię meus cantor. Pro Quo ludimagister Tota aestate sudauit gratis. Posthac Iterum solus fuit cum Paulo Fabro, deinde cum Andrea heringense[1]) et Paulo. Postremo hoc pestilitatis tempore cum vnico Andrea heupt, Adolescente sane pio ac studioso, Qui Iuuentutem in musica exercuit. Non est hic locus recensendi, quę mala hac Tempestate pestilenti perpessus sum. Pro his omnibus infinitis meis laboribus iam ea mihi ab aliquibus — proh dolor! — refertur gratia, ut gręci dicere solent: *ἀντὶ ἀγαθῶν κακά, ἀντ' εὐεργεσίας σκορπίον*, sicut ait Homerus[2]): *ἀντ' εὐεργεσίας Ἀγαμέμνονος τῖσαν Ἀχαῖοι.* Opto ardentissimo voto alijs meliorem fortunam, quam ego hic sum expertus. Etsi scis me votis meis nihil proficere, Tamen *ἄλλος ἀλλοίῃ ἔκυρσε τύχῃ*. Vulgo dici solet: Cui fortuna volet, fętat Taurus. Vulgus certe veritatem ignorat opinionemque potius spectat, idem pene pręmium et laboranti et ocianti statuere solet (hoc utcumque *παρέργως* adijcere libuit). Quid multa? Amicus, quemadmodum cum humanitate tua iam dudum communicauit, non modo nihil nummulorum hic corrasit, verum etiam de sua metallica scholicaque fortuna[3]), quam habuit alibi, multum impendit, adeo ut Nummus in imo expes clamet nequiquam. Quem, quęso, Vir Celeberrime, Tanta hominum ingratitudo, Tanta pubis indocilitas intractabilitasque ac nesciae regi non moueat? Dum cęlum, terra, maria fuerint, non Transibunt Tum diuitum Tum pauperum Quęrimoniae: Imo cum fręta destituent in littore pisces et in ęthere pascentur cerui, cessabunt mortales conquęri de ludimagistris. Proinde, quod maximum, ab Episcopis scholae nihil unquam adeo mecum de mea functione palam communicatum est nisi Ante Triennium, ni mea me fallat memoria, hoc egerunt quidam videlicet me Nullam habere rationem absentium et, ut barbare dicam, me nullum registrum legere, id quod coram illis verissimis atque fortissimis argumentis refutaui, deinceps me diuitum magis quam pauperum curam gerere, quę natiua et nunquam intermoritura querela est. Nemo profecto Tam diuersis hominum voluntatibus satisfacere potest, id quod facillime crediderit is, qui in hoc operoso vel alio munere versatus sit. ait enim persius[4]): 'Mille hominum species, et rerum discolor vsus, velle suum cuique est nec voto viuitur uno.' Vnum autem pene oblitus essem, quod fideles illi mei cooperarij iam olim in festo diui Laurentij[5])

[1]) Aus Großheringen. [2]) χ 235.
[3]) D. h. von seinem Gelde aus Kuxen und früherer Schulmeisterei.
[4]) 5, 52. [5]) 10. August.

finita contione in aede diui Nicolai anno quadragesimo in ius me iniuste vocarint prȩsentibus aliquot consulibus ac senatoribus cum scholȩ superadtendentibus, viris prudentissimis. Alijs autem omnibus abeuntibus soli scholae Episcopi cum tua dignitate manebant, qui mecum de schola agebant. ego vero ab eo tempore (ita me Christus seruet) eorum mandata pro viribus exequi studui hactenus. alias a dominis meis quicquam coram me vel dictum vel factum esse [non] memini. Ipse certe, ut sum in rebus quoque minutissimis curiosus, notaui aliquando albo, aliquando nigro lapillo singula verba, Tempora, loca, personas quoque, ab eo ipso die, quo cȩpi primum Iesu Auspice administrare rem literariam in hac inclita vrbe vsque in hoc temporis punctum. Quȩcunque tandem a quocunque aut domino aut seruo mecum hic sunt acta, hȩc et alia multa bonis et eruditis viris iudicanda relinquo. Sed, ut finem nugandi faciam, verbum non amplius addam vllum. Postremo obnixe rogo ob veterem nostram et sanctam amicitiam nunquam intermorituram, quo meam causam apud dominum Michaelem, clarissimum virum, Vnicum hic literarum Mȩcenatem, sedulo agas, Quo aliquid pecuniae numeraretur mihi a prudentissimo senatu pro pueris [?]; biennio autem nullum accepi. De qua re scholȩ superadtendentes semel ac Iterum allocutus. scripsi etiam domino consuli Nagelschmidt. Responsum autem nullum, aeris minus accepi. Summopere precor, ne[1]) hasce meas literas satis verbosas *καὶ παθητικὰς* omnisque elegantia expertes pro summa in me beneuolentia tua flagrantissimoque amore erga bonas et sanctas literas illarumque professores in bonam partem interpreteris. Hȩc scribo non, quod actum agere velim, ornatissime domine Spangebergi, sed ut ea cum integritate tua communicem, quȩ me sollicitudine afficiunt. Id, quicquid est, Eruditissime vir, dignitati tuȩ committo tuȩque mando fidei, qua in rebus meis omnibus nihil paratius futurum esse spero. Vale felicissime et diutissime cum tota familia. *Ταῦτα γὰρ πάντα σοι γράφω αὐτοσχεδιαζόμενος* 42.

T. d. d.
J. N. C.[2])

[1]) Korrigiere: ut. [2]) = Tuae dignitati deditissimus Johannes Neander Cygneus.

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

A. Bömer, Das literarische Leben in Münster bis zur endgültigen Rezeption des Humanismus. Münster, Coppenrath 1907. 80 S.

Münster hat in den beiden ersten Jahrzehnten des XVI. Jahrh. durch die Aufnahme des Humanismus und die Reform der Domschule durch Rudolf von Langen auf einem Höhepunkte des geistigen Lebens gestanden, den es nie wieder erreicht hat und dem ein langer Niedergang folgte. Über diese Blüteperiode liegen uns mehrere gute Arbeiten vor. In erster Reihe sind D. Reichlings treffliche Biographie des Murmellius (1880) und seine kritische Untersuchung über die Reform der Domschule (1900) zu nennen, ferner die ältere Biographie Rudolf v. Langens von A. Parmet (1869), J. B. Nordhoffs Denkwürdigkeiten aus dem münsterischen Humanismus (1874) und A. Bömers Aufsätze über Timann Kemner und Johann Pering (1895).

Für das literarische Leben in Münster bis 1500 fehlte dagegen noch eine zusammenfassende Darstellung. Sie wird von Bömer in der vorliegenden Arbeit geliefert, die zuerst in der Festschrift der Universitätsbibliothek zu Münster zur Eröffnung ihres Neubaues am 3. November 1906 ('Aus dem geistigen Leben und Schaffen in Westfalen') erschienen ist und nun im Sonderdruck auch weiteren Kreisen zugänglich gemacht wird.

Die Darstellung beginnt mit den literarischen Bestrebungen und Leistungen der ältesten Bischöfe, von denen die beiden ersten, Liutger und Altfrid, selbst schriftstellerisch tätig gewesen sind. Im XII. Jahrh. wird die wissenschaftliche Bedeutung der Domschule mehrfach gerühmt, während die Blüte der Literatur nur aus mittelbaren Zeugnissen vermutet werden kann. An poetischer Literatur ist aus dieser Zeit aus Westfalen überhaupt wenig erhalten. Hermann Hamelmann meint in seinem Buche über die berühmten Westfalen (1564/65), das ich demnächst neu herausgebe, Justinus von Lippstadt, der Dichter des 'Lippiflorium', sei der einzige westfälische Dichter 'vor der großen Barbarei' gewesen. Bernhard von der Geist war Hamelmann freilich unbekannt und ist überhaupt erst jetzt auf dem Wege, der unverdienten Vergessenheit entrissen zu werden. J. Richter bereitet auf Anregung von Fr. Jostes eine Ausgabe seines kulturhistorisch sehr wertvollen 'Palpanista' (um 1250) vor und hat Prolegomena dazu in seiner Dissertation (1905) gegeben. Bömer bespricht die von Richter noch nicht ins Auge gefaßte literarhistorische Stellung des 'Palpanista' und eines ähnlichen früheren Gedichtes desselben Verfassers.

Im XIV. Jahrh. tritt der Domschulrektor Gerhard von Koesfeld als erster münsterischer Geschichtschreiber auf. Die ihm zugeschriebene Chronik ist freilich nicht erhalten; nur ein Traktat über die Geißler, der vielleicht ein Teil von ihr ist, hat in die Chronik Heinrichs von Herford Aufnahme gefunden.

An die Charakteristik dieses Traktats schließt Bömer eine Besprechung der münsterischen Geschichtschreibung bis zum zeitlichen Ende seiner Darstellung. Besondere Leistungen kann sie nicht aufweisen.

Wichtiger ist die Literatur der Ordensgeistlichkeit. Hier begegnen uns mehrere Namen, die in der Literaturgeschichte einen guten Klang haben: nach dem gelehrten Marienfelder Mönche Hermann Zoestius, der als astronomischer Sachverständiger für die Kalenderreform am Baseler Konzil teilnahm und als leidenschaftlicher Gegner der päpstlichen Primitialgewalt hervortrat, die großen Kanzelredner aus dem Minoriten-

Digitized by Google

orden Johannes Brugmann und Dietrich Coelde. Der Weltgeistliche Dietrich Kerkering, der erste Rektor der Kölner Universität, entfaltete auf dem Konstanzer Konzil eine hervorragende literarische Tätigkeit.

All das Genannte wird weit übertroffen von den Leistungen der Fraterherren oder Brüder vom gemeinsamen Leben. Ihren Verdiensten um das Schrift- und Buchwesen und die Literatur läßt Bömer eine anziehende Würdigung zuteil werden. Der größte von ihnen ist Johannes Veghe, auf dessen Bedeutung zuerst Fr. Jostes aufmerksam gemacht hat und der, wie neuestens H. Triloff sagt, 'an dem Himmel der niederdeutschen Literaturgeschichte fortan als ein Stern erster Größe glänzt'. Sein Hauptwerk sind die Predigten, die sich durch volkstümlichen, kraftvollen, urwüchsigen Ausdruck, meisterhafte Beherrschung der Sprache, einfachen, natürlichen, anmutigen Stil auszeichnen.

Endlich bespricht Bömer noch die sympathische Persönlichkeit des Dompropstes Rudolf von Langen. Seine eigenen schriftstellerischen Leistungen sind recht mittelmäßig, höchst wichtig und bewundernswert aber ist seine rastlose Arbeit für die Schulreform. Sie führte Männer in die Stadt, die sich auch als Schriftsteller vorzüglich bewährten und Interesse für Wissenschaft und Poesie erweckten. Inbezug auf die Geschichte der Reform schließt sich Bömer im allgemeinen der sorgfältigen Untersuchung Reichlings an, widerspricht ihm aber darin, daß er die von Hamelmann in seiner Vita Langii (1580) berichtete Agitation der Kölner Universität gegen die beabsichtigte Reform für Tatsache hält. Ebenso weist er gegen Reichling überzeugend nach, daß es in Johann Kerckmeisters Schulkomödie 'Codrus' (1485) auf eine Kundgebung für den Humanismus und die Verspottung der mittelalterlichen Lehrbücher abgesehen ist.

Mit der Schulreform schließt Bömer und weist noch hin auf die beiden unglücklichen Ereignisse, die es verschuldet haben, daß wir uns nur ein unvollkommenes Bild von dem literarischen Leben Münsters im Mittelalter machen können: den Brand von 1527, in dem die Dombibliothek zugrunde ging, und die Zerstörungswut der Wiedertäufer, der die übrigen Büchersammlungen der Stadt zum Opfer fielen.

Daß sich die A beit, die nicht nur die zerstreuten Forschungsergebnisse anderer glücklich zusammenfaßt, sondern auch an mehreren wichtigen Punkten durch selbständige Ausführungen weiterführt, auch durch geschmackvolle, fließende und anregende Darstellung auszeichnet, brauche ich den Lesern dieser Zeitschrift eigentlich nicht erst zu sagen. Sie kennen den Verfasser von mehreren tüchtigen Beiträgen her, die er hier veröffentlicht hat.

Wesentliche Ergänzungen sind nicht zu geben. Von Coelde (S. 30) ist außer dem Genannten noch erhalten 'Een corte oefeninge van d'passien ons heeren ihesu christi', Antwerpen, Adriaen van Liesveldt o. J. (ein Exemplar in der Kölner Stadtbibliothek), während die Schrift 'Von der inneren Übung', aus der 1677 der Jesuit Kellen Proben mitgeteilt hat und die auch von Trithemius erwähnt wird, als verschollen gelten muß. — Rudolf von Langens 'Horae de sancta cruce', die Nordhoff der Quentelschen Offizin in Köln zuweist (S. 70), sind nicht von dieser gedruckt. Sicher bestimmen lassen sie sich freilich vor der Hand nicht. — Bei Besprechung der Statuten der Fraterherren ist S. 35 irrtümlich vom Samstag statt Freitag (*feria sexta*) die Rede und S. 36 scheint ein kleines Mißverständnis vorzuliegen. Dem *librarius* wird zur Pflicht gemacht, *ut . . . non correcti (libri) emendentur*, während von den Benutzern dabei gar nichts gesagt wird.

Klemens Löffler.

Digitized by Google

MENS SANA IN CORPORE AEGROTO?[1])

Vortrag, gehalten in der Berliner Gymnasiallehrergesellschaft am 12. Dezember 1906

Von Ernst Boehm

Meine Herren!

Bis zum Überdruß ist in den letzten Jahrzehnten von Laien und Sachverständigen — sowohl ärztlichen als pädagogischen — das Schlagwort: 'mens sana in corpore sano' wiederholt worden, so daß schon die Oppositionslust allein zum Widerspruch reizen könnte. Aber abgesehen davon sind in der Tat die Folgerungen, die man aus jenem Wort glaubte ziehen zu müssen, so weitgehende, daß wohl namentlich von seiten der Schulmänner allen Ernstes die Frage aufgeworfen werden kann, ob hier nicht einerseits eine grundsätzliche Verkennung eines an sich richtigen Prinzips, anderseits eine maßlose Übertreibung verbunden mit fehlerhafter Konsequenzmacherei vorliegt.

Wenn ich nun aber versuche zu erweisen, daß diese Frage zu bejahen ist, so befinde ich mich in der eigentümlichen Lage, daß ich sozusagen den Feind, gegen den ich zu Felde ziehen will, mir erst künstlich konstruieren muß. Denn in der lateinischen Form, wie es gewöhnlich gebraucht wird, kann das berühmte Schlagwort aus dem einfachen logischen Grunde ebensowenig wahr als falsch sein, weil es kein vollständiger Satz ist. Was hat man hinzuzudenken, und was wird tatsächlich hinzugedacht?

Die allerwenigsten werden den lateinischen Vers, aus dem jene fünf Worte herausgerissen sind, an Ort und Stelle gelesen haben, einige mehr werden aus Büchmanns Geflügelten Worten ersehen haben, daß er bei Juvenal steht, aber verschwindend klein wird selbst unter den klassisch Gebildeten die Zahl derer sein, die da wissen, daß er vollständig lautet: 'Orandum est, ut sit mens sana in corpore sano.' Hiermit stellt der Dichter also gar keine Behauptung auf, sondern er spricht nur einen Wunsch aus, so daß, wenn nur der Schluß zitiert wird, ein Ausrufungszeichen dahinter zu setzen wäre, das dann ebenso zu verstehen wäre, wie wenn wir jene Form nachahmend im Deutschen etwa sagen wollten: Schöne Gedanken in schöner Form! oder: Edler Wein in edlem Pokale!

Ein Wunsch kann aber auch unerfüllt bleiben, also war Juvenal sicher nicht darüber in Zweifel, daß eine gesunde Seele auch in einem kranken Körper wohnen könne, und er kann — abgesehen davon, daß seine Aussprüche doch

[1]) Gegenüber den maßlosen Forderungen, zu denen sich gewisse Hygieniker neuerdings versteigen, mag auch einmal eine 'reaktionäre' Stimme zu Worte kommen. Daß sie sich nicht gegen die hygienischen Bestrebungen an sich, sondern nur gegen ihre Einseitigkeiten und Übertreibungen wendet, betont der Verfasser selbst nachdrücklich genug. D. Red.

Digitized by Google

kein Evangelium sind — jedenfalls von denen nicht als Gewährsmann herangezogen werden, die aus dem verstümmelten Zitat herauslesen wollen: 'Nur in einem gesunden Körper wohnt eine gesunde Seele.' Daß in deutscher Sprache das Schlagwort in dieser Form oft gebraucht wird, ist Tatsache, daß aber anderseits auch das lateinische 'mens sana in corpore sano' meistenteils in demselben Sinne angewendet wird, kann aus dem Nachdruck, den man darauf legt, und den Folgerungen, die man daraus zieht, mit Sicherheit erschlossen werden. Denn offenbar spielt heutzutage die Sorge für die Gesundheit eine so große Rolle, daß man unsere Zeit füglich als das Zeitalter der Hygiene bezeichnen könnte. Überall, in Haus und Schule, in den Werkstätten und Fabriken, beim Betriebe der Eisenbahnen und Straßenbahnen, der Hotels und Restaurants ist die Rede von der Hygiene, und dieses Fremdwort, das in seiner jetzigen Bedeutung erst einige Jahrzehnte alt ist, wird heute auch von den Ungebildeten gebraucht und verstanden.

Nun ist ja ohne Zweifel die Gesundheit ein hohes Gut — das ist so selbstverständlich, daß man es nicht einmal einem Kinde zu sagen braucht —, aber sie ist doch nicht das einzige, und auch nicht das höchste. Nur für die auf der niedrigsten Kulturstufe stehenden Naturvölker ist die Gesundheit des Leibes die unerläßliche Vorbedingung nicht nur für die Erwerbung des Lebensunterhaltes, sondern auch des für sie allein in Frage kommenden sinnlichen Lebensgenusses. Sobald auch nur mit den Anfängen der Zivilisation wissenschaftliche, künstlerische, ethische Bedürfnisse auftauchen, tritt für das Individuum die Bedeutung körperlicher Leistungsfähigkeit mehr in den Hintergrund, und es ändert sich ganz erheblich das Ideal menschlicher Vollkommenheit. Wenn wir von berühmten Männern sprechen, so denkt niemand dabei an Riesen und Athleten oder an solche, die ohne Krankheit Methusalems Alter erreichen, sondern an Menschen, deren geistige und seelische Kräfte weit über das Durchschnittsmaß hinausgehen und sie befähigen, einen bestimmenden Einfluß auf die Entwicklung der Kultur auszuüben. Daß aber diese Vorbilder der Menschheit oft weder im allgemeinen gesund, noch im besonderen von körperlichen Gebrechen frei gewesen sind, lehrt der oberflächlichste Überblick über die Geschichte der verschiedensten Zeiten und Völker.

Homer soll blind gewesen sein, Milton war es, als er sein verlorenes Paradies schrieb, und Hieronymus Lorm von seinem 15. Lebensjahre an. Der Apostel Paulus und Napoleon I. waren Epileptiker, Dr. Martin Luther von seinem 40. Lebensjahre an ein kranker Mann, der von den verschiedensten Leiden geplagt wurde. Gellert war von sehr zarter Konstitution, Otto Ludwig kränkelte Jahrzehnte lang, Spinoza starb an der Schwindsucht. Und wie stand es mit unserem größten Dichter, mit Friedrich v. Schiller? Wahrlich, die großartigen Gedenkfeiern, die ihm zu Ehren im vorigen Jahre stattfanden, soweit die deutsche Zunge klingt, wären der reine Hohn gewesen, wenn es wahr wäre, daß nur in einem gesunden Körper eine gesunde Seele leben könnte! — Für die neueste Zeit will ich nur hinweisen auf Heinrich v. Treitschke, den seine Taubheit nicht hinderte, einer der bedeutendsten historischen Lehrer und Schrift-

Digitized by Google

steller zu werden, und auf die Amerikanerin Helen Keller, die, von frühester Kindheit an taubstumm und blind, durch ihre geistige Entwicklung die ganze Welt in Erstaunen setzte.

Die Zahl der Beispiele ließe sich leicht verzehnfachen, aber es könnte jemand einwenden, daß eben diese hervorragenden Menschen Ausnahmen von der für die große Masse gültigen Regel darstellten. Dieser Einwurf wird jedoch schon durch die tägliche Erfahrung entkräftet; wohl ein jeder hat in dem Kreise der näheren oder entfernteren Bekannten Persönlichkeiten, die trotz körperlicher Leiden oder Gebrechen in jeder Art geistiger Betätigung den Gesünderen ihresgleichen nicht nachstehen. Zum Überfluß will ich aber noch zwei Stellen aus Thomas Carlyle zitieren. In dem Büchlein 'Arbeiten und nicht verzweifeln' werden sie folgendermaßen wiedergegeben:

'Der gesunde Mann ist ein höchst schätzbares Naturprodukt, insoweit er es eben sein kann. Ein gesunder Körper ist gut, aber eine gesunde Seele ist mehr als alles andere das, was der Mensch sich erbeten muß, das Herrlichste, womit der Himmel unsere arme Erde beglückt.'

Und ferner: 'Eine gesunde Seele, kerkere man sie ein wie man wolle, in eine schmutzige Mansarde, einen fadenscheinigen Rock, in körperliche Krankheit oder in was man sonst wolle, behauptet stets die ihr vom Himmel verliehene unveräußerliche Freiheit, ihr Recht Schwierigkeiten zu besiegen, zu arbeiten, ja sogar sich zu freuen.'

Gewiß wird man zugeben, daß eine gewisse Wechselbeziehung zwischen körperlichem und geistigem Wohlbefinden statt hat, daß namentlich zu schöpferischer geistiger Tätigkeit ein Wiederaufblicken von dem erdrückenden Gewühle des bitteren Schmerzes nötig ist, aber wenn die Gesundheitsfanatiker so tun, als ob man einfach wie bei einem Regeldetriexempel schließen könnte, 'je mehr, desto mehr', so haben sie sicher unrecht, gibt es doch unheilbar Geisteskranke, die, man möchte oft sagen leider, eine gute Gesundheit besitzen. Ich kenne keinen der modernen Athleten, der Steher und Flieger, die auf den Radrennbahnen jährlich Zehntausende als Preise erringen und über deren Erfolge und Chancen tagtäglich spaltenlange Artikel in den Zeitungen stehen, will auch keinem zu nahe treten, aber ich glaube nicht, daß Milo, der Krotoniat, der einen ausgewachsenen Stier in die Arena trug und an einem Tage verzehrte, es in geistiger Beziehung auch nur mit dem Primus einer unserer Gemeindeschulen aufnehmen könnte, der vielleicht verkrüppelt und schwindsüchtig ist.

Dies extreme Beispiel führt leicht zu der Überlegung, daß das Verhältnis zwischen körperlicher und geistiger Gesundheit sich sogar umkehren kann. Es ist einleuchtend, daß jemand, der eine robuste Natur hat und, wie man so sagt, seinem Körper alles bieten kann, der nie an das Krankenlager gefesselt unfreiwillige Muße gefunden hat, über Gott und die Welt nachzudenken, in der Gefahr schwebt, in geistiger Stumpfheit in den Tag hineinzuleben, sich sinnlichen Genüssen hinzugeben und ganz zu vergessen, daß er überhaupt eine Seele hat. Dies wird namentlich zutreffen für Leute, deren Beruf eine mehr äußerliche Tätigkeit erfordert, gilt aber schließlich auch für diejenigen, deren

Digitized by Google

Bildungsgang und Lebensstellung sie zu einer höheren Lebensauffassung — fast möchte ich sagen — verpflichtet. Ein Musensohn z. B., der eben der strengen Zucht eines vielleicht kleinstädtischen Gymnasiums entwachsen, sich in den Strudel der großstädtischen und studentischen Vergnügungen stürzt, wird nur schwer zur Besinnung kommen, wenn er eben alles vertragen kann, wenn ihn nie auch nur das kleinste Unbehagen daran erinnert, daß zwar das 'dulce est desipere in loco' seine Berechtigung hat, daß aber allnächtliches Kneipen, täglicher Frühschoppen, Nachmittagskaffeeskat mit anschließendem Dämmerschoppen in lieblicher Abwechslung mit Raufen, Randalieren und Dirnenverkehr eigentlich ein Leben darstellt, zu dem eine zwölfjährige Vorbereitung auf der Schule nicht nötig wäre, und das anderseits für die Zukunft, wie immer sie sich gestalten möge, sicherlich keine passende Vorbereitung ist. Im ersten, leider manchmal auch in einigen folgenden Semestern dürfte vielleicht die mens sana gerade bei den gesundesten Studenten am wenigsten zu finden sein.

Daß solche Erwägungen, die mancher als scheinbares Loblied auf die Schwächlinge verlachen könnte, nicht leere Hirngespinste meiner unmaßgeblichen Person sind, dafür kann ich zwei gewichtige Zeugnisse anführen. Luther drückt denselben Gedanken in seiner derben Art so aus: 'der Leib muß seine Last haben, sonst wird er geil und frech', und Lessing, der beiläufig bemerkt einmal sagt: 'wir haben nicht immer recht, wenn wir lachen' spricht in einem Briefe aus Breslau von dem wohltätigen Einflusse, den eine überstandene Krankheit auf seinen Geisteszustand ausgeübt habe.

Wir können es also getrost als eine alte Erkenntnis ansehen, daß die Gesundheit ebenso wie Reichtum, Ansehen, Schönheit nur bedingungsweise als ein Gut anzusehen ist; wie kommt es aber, daß trotzdem heutzutage Hunderte von Sanatorien sich anbieten und auch bevölkert werden, daß allerorten 'gemüllert' oder 'gezandert' wird und jeder Charlatan für seine Wunderkuren gläubige Anhänger findet?

Ob wirklich die Menschen heutzutage öfter krank sind als früher, dürfte schwer zu entscheiden sein, aber sie empfinden das Kranksein mehr als ihre Voreltern. Jene sahen in der Krankheit teils eine unabwendbare Fügung des Schicksals, teils eine heilsame Prüfung des Himmels, die man über sich ergehen lassen muß; der moderne Mensch sieht in der Krankheit nur etwas Unangenehmes, und wie in vielen anderen Fällen die neuzeitliche Technik verbunden mit der mächtig gestiegenen Wohlhabenheit weitester Kreise es verstanden hat, manche Unbequemlichkeit des Lebens aus dem Wege zu schaffen, so ist auch das Bestreben, die quälenden Krankheiten zu beseitigen und ihnen vorzubeugen, intensiver geworden.

Zum Teil trägt auch eine mißverstandene Statistik dazu bei, die Vorstellung von der zunehmenden Kränklichkeit des Menschengeschlechtes zu befestigen. Ein sehr beliebtes Argument, das fast in keinem Vortrag über Schul- oder Volkshygiene fehlt und wie ein überzeugender Beweis angesehen wird, ist die Berufung auf die Ergebnisse der Militär-Ersatzkommissionen. So und soviel Tausend Einjährige werden jetzt jährlich mehr für untauglich befunden, folg-

Digitized by Google

lich — so wird geschlossen — geht die Gesundheit der gebildeteren Klassen zurück. Daß aber jetzt Tausende die Berechtigung zum Einjährigendienste sich erwerben, die vor 30 oder 40 Jahren gar nicht daran gedacht hätten, und daß die Anforderungen namentlich in Bezug auf das Sehvermögen bei der erhöhten Bedeutung des Schießens und der großen Tragfähigkeit der modernen Schußwaffen gestiegen sind, daß auch bei dem enormen Angebot die Militärverwaltung nur das beste Menschenmaterial auswählt, wird kaum berücksichtigt. Und ist jemand denn darum gleich ein Krüppel oder Todeskandidat, wenn er zum Militärdienst nicht herangezogen worden ist? In vielen Lehrerkollegien sind die, welche gedient haben, in verschwindender Minorität, aber die anderen versehen ihr Amt auch nicht merklich schlechter, und oft fragt man erstaunt, warum hat der oder jener eigentlich nicht gedient?

Wer durch seinen Körper in der Ausübung seines Berufes nicht gehindert wird, ist für seine Person gesund genug; die Militärtauglichkeit ist ein einseitig und unpassend gewählter Maßstab. Allerdings der Staat hat ein Interesse daran, daß er für alle seine Zwecke passende Werkzeuge zur Verfügung hat, und solange er Soldaten braucht, wird er, soweit es in seiner Macht steht, dahin zu wirken streben, daß die körperliche Leistungsfähigkeit der Massen nicht unter ein gewisses Niveau hinabsinkt.

Aber patriotische Erwägungen sind es wohl höchst selten, die den Einzelnen veranlassen, seiner Gesundheit besondere Aufmerksamkeit zu schenken; die meisten fangen ja doch mit ihren Kneippkuren, ihrer Müllerei oder Zanderei erst an, wenn sie über das militärpflichtige Alter längst hinaus sind. Hier ist doch wohl in erster Linie der Wunsch maßgebend, die unangenehmen Schmerzen fern und den Körper möglichst lange arbeitsfähig, vor allem aber genußfähig zu erhalten. Denn 'sich ausleben', 'sein Leben genießen', das ist jetzt die Parole bei Jung und Alt, und die Zahl der irdischen Genüsse, der grobsinnlichen sowohl als der edleren ist heutzutage so groß und selbst für die Minderbemittelten sind sie so leicht erreichbar, daß unsere Zeit trotz einer tiefernsten ethischen Unterströmung einen sehr weltfreudigen Charakter angenommen hat. Zwar hat man hier in Berlin an dem Kirchhof der freireligiösen Gemeinde die krasse Inschrift 'Macht hier das Leben gut und schön, kein Jenseits gibts, kein Auferstehn' entfernt, aber es sind nicht nur sozialdemokratische Hetzer, die diesen Text weiter predigen, auch in den Kreisen der Bourgeois bildet er vielfach, bewußt oder unbewußt, das Leitmotiv der Lebensführung.

Dieser Materialismus findet eine wesentliche Unterstützung in den Fortschritten der Anatomie, Physiologie und Psychologie. Seitdem man durch genauere Beobachtung der bei Gehirnverletzungen vorkommenden Störungen und zum Teil höchst grausame Experimente an Tieren festgestellt hat, daß die Sinnesempfindungen sowohl als die Bewegung der Gliedmaßen an ganz bestimmte Teile des Gehirns gebunden sind, und daß die Psyche auf gewisse Reize genau so prompt und eindeutig reagiert wie die Stoffe in der Retorte des Chemikers oder die Magnetnadel auf den elektrischen Strom, hat die Vorstellung, daß der Mensch mitsamt seiner geistigen Tätigkeit zwar eine sehr

Digitized by Google

komplizierte Maschine, aber eben doch nur eine Maschine sei, wieder sehr an Boden gewonnen.

Wenn man von diesem Grundgedanken ausgeht, so scheint die Schlußfolgerung: nur in einem gesunden Körper wohnt eine gesunde Seele, völlig berechtigt. Aber es scheint auch nur so; bei näherer Betrachtung folgt vielmehr gerade das Gegenteil daraus. Denn wenn wir mit dem konsequentesten Materialisten annehmen wollten, daß Gedanken und Empfindungen nur Sekrete des Gehirns sind, wie die Gallenblase die Galle oder die Niere den Harn absondert, so folgt doch daraus unwiderleglich, daß die geistige Tätigkeit unmittelbar von dem Funktionieren der übrigen körperlichen Organe nicht abhängig ist.

Wir könnten dann sehr passend den menschlichen Organismus mit einer Dampfmaschine vergleichen, die mit einer Dynamomaschine verbunden ist. Es ist klar, daß wenn die Dampfmaschine still steht, die Dynamomaschine keinen Strom liefern kann; aber ebenso sicher ist es auch, daß wenn in der Dynamomaschine ein Fehler ist, wenn ein Leitungsdraht gerissen oder an wichtiger Stelle eine Schraube los ist, — das exakteste Funktionieren der Kraftmaschine nichts nützen könnte. Aber je zweckmäßiger die Dynamomaschine gebaut ist und je tadelloser sie arbeitet, desto geringer kann die Kraftentwicklung der Dampfmaschine sein, während umgekehrt bei mangelhaftem Bau der Dynamomaschine eine gesteigerte Leistung der Dampfmaschine zwar eine schnellere Rotation, aber wieder einen schwächeren Strom gibt und die ganze Maschine zu zerstören droht.

Die Nutzanwendung dieses Gleichnisses liegt nahe. Ähnlich wie Christus seinen Jüngern in Bezug auf die irdischen Bedürfnisse sagte: Trachtet am ersten nach dem Reiche Gottes und nach seiner Gerechtigkeit, so wird euch solches alles zufallen, so predige man dem Volke und der Lehrer seinen Schülern: Trachtet am ersten nach einer gesunden Seele, dann wird die Gesundheit des Leibes nicht ausbleiben, wenigstens nicht, soweit die Seele ihrer bedarf: Es ist der Geist, der sich den Körper baut. Nehmen wir ein Beispiel. Der Mensch ist ein sinnlich-geistiges Wesen; die Sinnlichkeit in engerer Bedeutung ist die Grundbedingung zum Fortbestand des Menschengeschlechts. Aber Lüsternheit und Unkeuschheit ist ein krankhafter Seelenzustand, und doch wie viele gibt es gerade unter den Gebildeten, die sich an unzüchtigen Theaterstücken, Büchern und Bildern mit Vorliebe ergötzen und unflätige Zoten nicht etwa für eine gelegentliche Entgleisung, sondern für die normale Unterhaltung von Herren ansehen, wenn sie unter sich sind! Da ist es kein Wunder, wenn Tausende und Abertausende jener unheimlichen Seuche anheimfallen, die am Marke aller Kulturvölker zehrt, die sich forterbt auf Kind und Kindeskind, gegen die keine 'Müllerei' und 'Zanderei' hilft. Wie mancher wäre verschont geblieben, wenn er, statt seinen vielleicht hinreichend gesunden Körper durch Turnen, Rudern, Radfahren und sonstigen Sport noch robuster zu machen, seine Seele in ein scharfes Training genommen hätte!

Ein anderer weit verbreiteter Krankheitszustand der Seele ist die Furcht

Digitized by Google

vor Langerweile, die man auch die Furcht vor sich selbst nennen könnte. Nur keine ruhige Minute zur Selbstbesinnung und Sammlung haben, immer in Hast und Unruhe leben, sei es in angestrengter Arbeit, sei es in aufregenden Vergnügungen! Solche Menschen kommen dann auch leicht dazu, rein zum Zeitvertreib zu allen möglichen und unmöglichen Zeiten Wein oder Bier zu trinken, namentlich des Abends durch reichlichen Alkoholgenuß sich die nötige 'Bettschwere' zu verschaffen, um halb bewußtlos in das Land der Träume hinüberzugleiten. Statt durch gesunden Schlaf gestärkt zu sein, gehen sie am nächsten Tage noch halb im Rausche an ihre Tagesarbeit, die ihnen weder behagt noch recht glücken will, versehen bald hier bald da etwas, fürchten dann erst recht, daß in einer ruhigen Stunde die Gedanken auf sie einstürmen könnten, die sich einander verklagen und entschuldigen, und treiben es ärger denn zuvor. Ferienzeit oder Urlaub bringen ihnen keine Erholung; denn statt in einem stillen Orte im Walde, Gebirge oder an der See den mächtigsten Heilfaktor, die Ruhe, auf ihre nun wirklich krank gewordenen Nerven wirken zu lassen, jagen sie von einem Ort zum andern, besuchen zwar die herrlichsten Gegenden und die berühmtesten Kunststätten, kehren aber unbefriedigt und ungebessert zurück.

So könnte man noch in anderen Fällen, namentlich in Bezug auf die Trunksucht mit ihren traurigen Folgen, nachweisen, daß die mens sana die Vorbedingung für das corpus sanum ist, während das Umgekehrte, wie ich oben ausführte, durchaus nicht statt hat. Darum braucht man eine vernünftige Hygiene durchaus nicht zu verachten; aber sie wird unvernünftig, wenn sie die körperliche Gesundheit als Selbstzweck betrachtet und wenn sie sich verkehrter Mittel bedient, um sie zu erreichen, und beide Gefahren liegen nahe, wenn das mens sana in corpore sano fortgesetzt in die Welt hinausgerufen und in der geschilderten Weise mißverstanden wird. —

Ich kenne eine Dame, die so von der Bazillenfurcht befallen ist, daß sie in kein Theater, kein Konzert, keine Kirche geht, keine Straßenbahn benutzt und auf der Straße kaum mit jemand zu sprechen wagt, aus Besorgnis, sie könne Bazillen einatmen. Sie macht sich und ihren Angehörigen das Leben zur Last und ist schlimmer daran, als wenn sie wirklich krank wäre.

Während hier eine kolossale Übertreibung in passivem Verhalten vorliegt, machen es andere ebenso verkehrt in aktiver Weise. Wo sie nur irgend etwas von den staunenswerten Erfolgen einer Wasserkur, der Licht- und Luftbäder, des Müllerns oder Zanderns gehört haben, stürzen sie sich mit Begeisterung darauf, vergeuden eine Menge Zeit und Geld, um schließlich zu merken, daß sie für einen noch ganz leidlichen Gesundheitszustand eine wirkliche Krankheit eingetauscht haben.

Ganz frei von Vorwurf sind in dieser Hinsicht auch unsere Schuleinrichtungen nicht geblieben. Es war zwar eine verdienstvolle Tat, als Lorinser forderte, der Gesundheit der Schüler mehr Beachtung zu schenken, und eine glückliche Idee von Jahn, das Turnen einzuführen; denn kräftige Bewegung in frischer Luft ist für den zu langem Stillsitzen verurteilten Schüler wie Tau für die Pflanze; aber was jetzt in den Großstädten unter der Ungunst der Verhält-

Digitized by Google

nisse daraus geworden ist, bildet doch nur ein trauriges Zerrbild des ursprünglich richtigen Prinzips. Abgesehen davon, daß das Hallenturnen, wobei der gefährliche Staub nie ganz zu vermeiden ist, schon an und für sich von zweifelhaftem Werte ist, sind die zwischen den wissenschaftlichen Unterricht gelegten Turnstunden nach dem Ausspruch ärztlicher Autoritäten sicher vom Übel, um so mehr wenn sie die Unterrichtszeit auf 6 oder gar 7 Stunden verlängern. Eine Nachmittagsturnstunde aber, die im Winter bei schlechtem Wetter den Schüler zwingt, noch einmal durch Schnee und Schmutz zur Schule zu waten, bei schönem Frostwetter aber die Möglichkeit zum Schlittschuhlaufen raubt, ist ein Stein statt des Brotes.

Wenn solche Mißstände unter behördlicher Sanktion ruhig fortbestehen, so kann man sich einen Begriff machen, wie privatim unter der Devise mens sana in corpore sano gegen die Gesundheit gefrevelt wird.

Was hat der gute Juvenal mit diesen fünf Wörtern angerichtet und was hat er in Wirklichkeit bezweckt? Man sagt, auch der Teufel könne die Bibel zitieren, wenn er die Menschen betrügen will, und wenn auch Juvenal kein Evangelist, sondern ein alter Heide war, — wer von ihm behauptet, er hätte gesagt: 'nur in einem gesunden Körper wohnt eine gesunde Seele', der ist, wenn auch unwissentlich, ein Verleumder, ein *διάβολος*.

Die berühmten Worte stehen nämlich gegen Ende der 10. Satire, in der Juvenal von den wahren und falschen Gütern spricht. Der Anfang lautet in der Übersetzung von A. Berg:

Sämtlicher Länder Gebiet, von Gades bis zur Aurora
Und zu dem Ganges hin, zählt wenige, welche zu scheiden
Wirkliche Güter verstehn und sehr von diesen Verschiednes,
Frei von des Irrtums Nebel. —

Der Dichter führt dann aus und belegt durch Beispiele, daß das, was die Menschen gemeiniglich als Güter betrachten und von den Göttern erflehen: Beredsamkeit, Körperkraft, Reichtum, Macht, Kriegsruhm, langes Leben, Schönheit, in Wahrheit keine Güter sind und dem Menschen oft verderblich werden. Und der Schluß, aus dem das geflügelte Wort kritiklos zitiert wird, ist von so hohem sittlichem Ernste, daß er, abgesehen von dem polytheistischen und mythologischen Hintergrund, auch beim Prediger Salomo stehen könnte. Es ist eine von den Stellen, bei denen man bedauert, daß Chrestomathien heute verpönt sind; wenigstens in einer Vertretungsstunde sollte sie gelegentlich den Schülern bekannt gemacht werden; sie lautet:

Nichts soll also der Mensch sich wünschen? Soll ich dir raten,
Mußt du den Himmlischen selbst die Entscheidung lassen darüber,
Was sich schicket für uns und dient zu unserer Wohlfahrt.
Denn es verleihn statt des, was erfreut, das uns Beste die Götter.
Mehr ist ihnen der Mensch, als sich wert. Wir von dem Drange
Unsers Gemütes geführt und verblendeter großer Begierde,
Wünschen zur Eh' ein Weib und, daß sie gebäre; doch jenen
Ist es bekannt, wie die Frau einst sein wird und wie die Kinder.

Digitized by Google

Daß du jedoch auch etwas begehrst und gelobest den Tempeln
Vom weißborstigen Schwein das Gekrös und geweihete Würste:
Bitte darum, daß die Seel' in gesundem Leibe gesund sei,
Fordere mutigen Geist, der Furcht nicht hat vor dem Tode,
Der nur als ein Geschenk der Natur ansiehet des Lebens
Endzeit, der es vermag, der Bedrängnisse jede zu tragen,
Der nicht kennet den Zorn, noch Begier, und für werter des Wünschens
Herkules' Drangsal' hält und der Arbeit bittere Mühen
Als die Genüsse der Lieb' und des Mahls und Sardanapals Flaum.
Sieh hier, was du dir selbst verleihn kannst; wahrlich es stehet
Nur durch Tugend der Pfad zu des Lebens Ruhe dir offen.
Nie fehlt göttliche Macht, wenn Weisheit herrschete; wir sind's,
Wir, die zur Göttin dich weihn, o Glück, und zum Himmel versetzen.

Digitized by Google

DIE AUFGABE DES RELIGIONSUNTERRICHTS AN HÖHEREN SCHULEN UND DIE MITTEL ZU IHRER LÖSUNG

Von Johannes Reinhard

Der Religionsunterricht, besonders der an höheren Schulen, hat gegenwärtig nicht Grund, über mangelndes Interesse an seiner Arbeit zu klagen. Zumal seit dem Jahre 1900, in dessen Frühjahr sich die Eisenacher Konferenz für Unterstellung der Organe und des Betriebs des Religionsunterrichts an höheren Lehranstalten unter den Einfluß der Kirchenbehörden aussprach und eine kräftigere Anregung der Schüler zur Teilnahme am kirchlichen Leben als wünschenswert bezeichnete, während im Oktober ebenfalls am Fuße der Wartburg die Freunde der christlichen Welt ihr Votum etwa im entgegengesetzten Sinne abgaben, seitdem ist er literarischer Erörterung und mündlicher Verhandlung unterworfen geblieben. Der Grund liegt darin, daß auf ihn der Schatten mehrerer großen Probleme fällt, deren Lösung erst die Zukunft bringen soll: des Verhältnisses von Staat und Kirche, der Einwirkung der sogenannten modernen Weltanschauungen auf die geläufigen religiösen Vorstellungen, der Gefährdung des absoluten Ansehens der hl. Schrift durch die historische Forschung, des Fortbestehens objektiv-gültiger Werte und Wahrheiten inmitten der zunehmenden Individualisierung des Geisteslebens. Die mit diesen Worten angedeuteten Konflikte erschüttern auch unsere Jugend, früher noch als sie zu ihrem ernsthaften Durchleben fähig ist, aber der junge Mensch fühlt sich dem wahlverwandt, was von gestern ist und Gärungsstoff in sich trägt. Der Nietzsche lesende Obersekundaner ist nicht nur eine Figur der Witzblätter, sondern der Wirklichkeit, und Häckels Welträtsel, Frenssens Christusbild, Ellen Keys neuer Gott haben den Weg auf die Tische unserer Gymnasiasten gefunden. Alles dies beeinflußt den Religionsunterricht, wo nicht in seinem Betrieb, so doch in seinen Wirkungen. Und unter denen, die sich um ihn bekümmern, macht sich der Gegensatz solcher, die dem neuen Geiste in ihm weiteren Raum wünschen, und der anderen, die eine gegensätzlichere Stellung zu diesem einnehmen, schärfer geltend. Das hat zur Aufstellung von Programmen zu einer Reform des Religionsunterrichts geführt, die einander zum Teil so widersprechen, daß ein Abälard redivivus aus ihnen wohl den Stoff zu einem neuen Sic et non schöpfen könnte. Soweit mir diese Vorschläge bekannt geworden, sind ihre Verfasser dem Los aller Reformatoren, oder wenigstens der kleinen unter ihnen, nicht entgangen: der Einseitigkeit in der Vertretung gewisser Wahrheitsmomente. Ebensowenig scheinen sie mir wirklich original zu sein. Ein Lehrer,

Digitized by Google

der auf seine religiöse Vertiefung und wissenschaftliche Fortbildung bedacht ist, wird viel Anlaß haben, seine Arbeit zu revidieren, und auch von den jetzt so reichlich gebotenen Anregungen dazu Gebrauch machen, ohne daß er darum beanspruchen wird, auf neuen Bahnen zu gehen. Was endlich jene Gegensätze anlangt, die um uns her und in uns um die Zukunft streiten und auch auf die Fragen des Religionsunterrichts einwirken, so will mir scheinen, als ob die Verteilung von Licht und Schatten unter sie nicht so einfach wäre, wie es nach dem Gebaren der Rufer im Streit zunächst aussieht. Nach alledem meine ich dazu berechtigt zu sein, wenn ich von der Aufstellung noch eines Reformprogramms für den Religionsunterricht absehe, mich vielmehr über seine Aufgabe und die Mittel zu seiner Lösung so ausspreche, wie sie sich nach meinem Dafürhalten aus der gegenwärtigen Lage der Kirche und Theologie ergeben. Als höhere Schulen habe ich dabei zunächst die humanistischen Bildungsanstalten im Auge. Aber auch hier mag von der Unterstufe abgesehen werden, weil hier der Religionsunterricht dem in den Oberklassen der Volksschule ähnlich, mithin noch nicht charakteristisch ist.

Geschichtlich angesehen, verdankt aller Religionsunterricht sein Dasein dem Bestreben der Christenheit, die nachwachsende Generation in ihr Glaubensleben einzuführen. Darum ist er von jeher durch Angehörige der Glaubensgemeinschaft, der Kirche, erteilt worden, bald von ihren amtlichen Vertretern, bald von denen, die kraft des allgemeinen Priestertums in ihr Pflichten und Rechte haben. Darin ist auch dort keine Änderung eingetreten, wo infolge der Verbindung der Kirche mit dem Staate der Unterricht in der christlichen Religion in den öffentlichen Schulbetrieb aufgenommen worden ist. Er wird hier nur so lange erteilt werden, als die für die Gesetzgebung maßgebenden Instanzen den Wunsch vertreten, daß die Jugend dem christlichen Glauben zugeführt werde. Man mag noch so schöne Worte von der geschichtlichen Bedeutung des Christentums als einer der Voraussetzungen unserer Kultur reden und mit dieser Begründung einen rein theoretischen Religionsunterricht fordern, in Wirklichkeit steht und fällt er mit der Überzeugung vom Rechte des christlichen Glaubens. Es ist gut so. Denn ein grundsätzlich objektiver Religionsunterricht, etwa in der Art, wie bei uns in griechischer und römischer Mythologie unterrichtet wird, würde sich von vornherein zu dem bezeichnendsten Grundsatze des Christentums, dem von seiner Absolutheit, in Gegensatz stellen und kritisch verfahren müssen. Damit wäre aber einem genuinen Verständnis der Weg versperrt und bereits eine gegensätzliche Stellung zu ihm eingenommen. Die Probe aufs Exempel macht zur Zeit Frankreich. Zwar wird dort von der Staatsschule vorläufig noch Religionsunterricht erteilt, aber ein aus der Philosophie und extrem-liberalen Theologie des Protestantismus destillierter Stoff als Mittel zum Kampf gegen die Kirche dargeboten.[1]) — Anstelle des katechetischen Interesses ist das polemische getreten.

Auch vom Standpunkte des christlichen Glaubens aus wird unserer Zweck-

---

[1]) Troeltsch, Die Trennung von Staat und Kirche S. 85.

Digitized by Google

bestimmung widersprochen. Man bestreitet die Fähigkeit irgend welchen Unterrichts, der religiösen Erziehung zu dienen und will diese deshalb allein der Familie zugewiesen haben. Der selbstverständliche Satz, daß Religion nicht lehrbar sei, ist in diesem Zusammenhange oft wiederholt worden. Man zieht daraus verschiedene Schlüsse. In dem von Hans Vollmer herausgegebenen Schriftchen: Vom evang. Religionsunterricht an höheren Schulen[1]) vertritt Prof. Metz den Satz: der Religionsunterricht wendet sich nicht an das Gefühl, sondern an das logische Fassungsvermögen der Schüler. Weiter geht die 1905 erschienene Schrift von Heuck, Zum Religionsunterricht an höheren Schulen, welche auf Grund dieses Satzes den Unterricht als Darstellung der Religion als Geschichtstatsache lediglich auf die vier obersten Klassen beschränken möchte. Am radikalsten verfährt hier wie überall Artur Bonus mit seiner These[2]): 'Unterricht in der Religion ist gefährlich, weil er die Religion unfehlbar in die Beleuchtung rückt, sie sei eine Lehre wie andre Lehren.' Das sind Übertreibungen. Gewiß legt der ganze Schulbetrieb es nahe, daß der Lernende auch den religiösen Stoff zunächst als Gegenstand seines Erkenntnisvermögens ansieht, und der Lehrer wird darauf Rücksicht nehmen müssen: er zeige die Klarheit, Größe und Weite der Hauptgedanken des Christentums, er berufe sich nicht auf das Geheimnis in der Religion, wo etwa eine lichte Heilserfahrung in unzulänglichen, dunklen Worten formuliert ist, er sorge dafür, daß der geistige Gehalt der Stunden, in denen seine Schüler in das Herrlichste eingeführt werden sollen, von dem die Menschheit weiß, ihnen auch imponierend und anregend erscheine. Nur keine Langeweile in der Religionsstunde, um Gottes willen nicht! Allein, trotz aller Wertschätzung des Intellektuellen und Lehrhaften, dürfen wir von einem Religionslehrer wohl das elementare Verständnis der Eigenart seines Stoffes erwarten, daß er sich schon aus der Bergpredigt über den Unterschied von Hören, Bekennen und Tun und die entscheidende Wichtigkeit des letzten unterrichtet hat und infolgedessen Gelegenheit nimmt, wie sie auch an den Prediger und Seelsorger oft herantritt, seinen Zuhörern zu sagen: verstanden habt ihr die Worte wahrscheinlich, die Sache vielleicht, das Praktizieren liegt auf einem ganz anderen Felde. Damit soll nicht einem erbaulichen Tone im Unterricht das Wort geredet sein. Er wäre am unrechten Orte. Kein anderes Lebensalter ist gegen Äußerungen des Gemütslebens so zurückhaltend wie das, mit dem wir es auf unseren höheren Schulen zu tun haben. Die werdende Persönlichkeit wacht eifersüchtig über der Selbständigkeit ihres Innenlebens und wehrt ab, sobald sie Bekehrungsversuche vermutet, die jene beeinträchtigen könnten. Gleichwohl besteht eine Verbindung zwischen Lehre und Leben. Wenn die psychische Einheit der Willensimpulse, aus denen sich unser Leben zusammensetzt, die Persönlichkeit ist, die sich am klarsten in ihren Überzeugungen äußert, so werden diese nicht unwesentlich durch das bestimmt, was einer hört, sieht, kennen lernt. Ist mir die Wahrheit eines Lehrsatzes, der Wert eines Urteils oder die Berechtigung eines Im-

---

[1]) S. 15. [2]) Bei Schiele, Religion und Schule S. 61.

Digitized by Google

perativs aufgegangen, so wird dies Verständnis ein Moment meiner Gesinnung und damit ein konstantes Motiv meines Verhaltens bilden. Daß es dazu komme, erstrebt auch der Religionsunterricht. Er zeigt, daß die religiösen Vorstellungen keineswegs der Willkür entsprungen sind, sondern auch auf einer Nötigung durch die Weltwirklichkeit beruhen und deshalb wiederum nicht auf das Subjektive beschränkt bleiben, sondern kraftweckend und segenspendend in den Zusammenhang der Dinge eingreifen — er weist ihre Überlegenheit nach im Vergleich zu manchem, das sie zu verdrängen sucht und meint, ersetzen zu können — er deutet mit ihrer Hilfe Rätsel des Menschenlebens und geschichtliche Zusammenhänge erfolgreicher, als es ohne sie möglich wäre. Durch alles trägt er zur Bildung von Überzeugungen bei.

Allgemeiner noch als dies vorwiegend auf der Oberstufe anzuwendende Verfahren gilt das andere.[1]) Die höchsten, mit Werturteilen verbundenen und ins Gebiet der Freiheit fallenden Wahrheiten wirken hauptsächlich nicht in ihrer Sonderexistenz, sondern in der Erscheinung an einer durch sie gestalteten Wirklichkeit. Das gilt von den ästhetischen und ethischen Wahrheiten wie von den religösen. Die Person, in deren Leben sie eine Macht geworden sind, wirkt am überzeugendsten. Darum hat auch Gott der Herr durch das Wort, das Fleisch ward, am gewaltigsten zu uns geredet. Die beste Vermittlung religiöser Anregung ist die durch unmittelbare Anschauung der Wirklichkeit der Religion oder durch die Stellvertreterin jener, die Phantasie. In der durch sie eröffneten inneren Auseinandersetzung nimmt zumal die jugendliche Persönlichkeit an den Gefühlen ihres Helden teil, eignet sich dessen Entscheidungen an und lernt seine Maßstäbe handhaben. Der hohe erziehliche Wert des Biographischen beruht darauf. Der Religionsunterricht wird ihn sich zu nutze machen und durch Einführung in das innere Leben religiöser Persönlichkeiten jene Anschauung vom Wesen der Religion herbeizuführen suchen. Vor allem ist die Bibel dafür eine unerschöpfliche Fundgrube. In diesem Zusammenhange darf auch der persönlichen Stellung des Lehrers zu seinem Gegenstande gedacht werden. Wo ihn das Herz dazu drängt, spreche er kurz und männlich aus, was in ihm lebendig ist. Dann wird er empfänglichen Herzen begegnen. Denn er ist durch die entsprechende Mitteilung seines Eigentums selbst in die Reihe der religiösen Persönlichkeiten getreten, deren vorhin gedacht wurde, und darf an ihrem Wirken teilnehmen. Also nicht unmittelbar durch Übertragung von Glaubenssätzen, wohl aber durch das beschriebene indirekte Verfahren ist die Pflege des religiösen Sinnes, die Erziehung zum Glauben auch durch den Unterricht möglich.

Galten die bisherigen Ausführungen von jedem Religionsunterricht, so erhält der an höheren Lehranstalten seine besondere Aufgabe durch die Bildungsstufe der Schüler. Der Umstand, daß später viele sich in sozialer oder geistiger Abhängigkeit von ihnen befinden werden, läßt es als eine Forderung des Selbsterhaltungs- und Ausbreitungstriebes der Kirche erscheinen, sie für ein positives

[1]) Vgl. hierzu Schiele, Religion und Schule S. 63 ff.

Digitized by Google

Verhältnis zu ihren Bestrebungen zu gewinnen, und ihnen selbst gegenüber hat sie die Pflicht, ihnen das Evangelium in einer für sie eindrucksvollen Sprache anzubieten. Entsprechend der Erweiterung der Kenntnisse und der mit ihr verbundenen Anregung des Erkenntnisvermögens ist dazu eine tiefer grabende, auch die Fragen des Verstandes beantwortende Begründung des Glaubens nötig. Dahin gehört zunächst der Nachweis seiner geschichtlichen Bedeutung: wie und unter welchen Verhältnissen er begründet ward und wie er sich in den Jahrhunderten seines Bestehens entfaltet, behauptet und ausgeprägt hat. Aber so vielfache Anknüpfung auch dieser Teil der Aufgabe an der geschichtlichen Bildung findet, die zumal das Gymnasium vermittelt, unmittelbar berührt das Leben der andere: zu zeigen, daß das Christentum auch im Geistesleben der Gegenwart einen bedeutsamen, durch nichts anderes auszufüllenden Platz behauptet. Da unter den Erkenntnissen und Urteilen, die unsere Jünglinge in sich aufnehmen, sich nicht wenige befinden, die der christlichen Weltanschauung tatsächlich oder scheinbar widerstreiten, denen dies Lebensalter obendrein eine besondere Empfänglichkeit entgegenbringt, so erwächst die Notwendigkeit, ihnen zu der Gewißheit zu verhelfen, daß es wohl möglich ist, inmitten des Bildungslebens der Zeit zu stehen und dabei ein gläubiger Christ zu sein. In den dazu dienenden religiösen Bildungsstoffen ist die Anregung zum Anschluß an die Geistesrichtung, aus der sie hervorgegangen sind, schon mit enthalten. Wird ihr Folge geleistet, dann geben sie die Ausrüstung, die den Gebildeten befähigt, den Grad geistlichen Verständnisses zu erreichen und im kirchlichen Leben zu betätigen, der seinem allgemeinen Geistesleben entspricht.

Schon in den Erwägungen über die Aufgabe alles Religionsunterrichts begegnete uns seine Beziehung auf religiöse Vorstellungen und christliches Leben. Für den Unterricht an höheren Schulen kehrt sie verstärkt wieder und gibt ihm die eigentümliche Mittelstellung zwischen der vorwiegend wissenschaftlichen Darbietung der christlichen Lehre, wie sie die Aufgabe der theologischen Fakultäten, und der vorwiegend praktischen, welche die Sache der kirchlichen Katechese und der Volksschule ist, eine Stellung, welche die besondere Schwierigkeit seines Betriebs mit sich bringt, zumal in Zeiten der Spannung zwischen Theologie und vulgärer Frömmigkeit wie der gegenwärtigen. Suchen wir den Rechtsanspruch der Wissenschaftlichkeit und der Frömmigkeit an den Religionsunterricht der höheren Lehranstalten zu bestimmen!

Ebensowohl die hohe Bedeutung des Gegenstandes, den er vertritt, wie die Erziehungsaufgabe, der er dient, und endlich die persönliche Stellung des Religionslehrers fordern, daß er wissenschaftlich wohl gegründet sei. Der Glaube ergreift Gott als die höchste Wirklichkeit. Darum kann er nicht ohne Fühlung mit dem Erleben und Erkennen der Welt sein, die mit der höchsten Wirklichkeit jedenfalls irgendwie zusammenhängt. Und der Religionsunterricht würde erdrückt werden, hörte der Schüler in ihm, was zu seinen übrigen Bildungsstoffen in Gegensatz oder wenigstens ohne Verbindung wäre. Endlich ist dem Lehrer dieses Faches um der Tiefe und Zartheit seiner Sache willen das Vertrauen der Schüler unentbehrlicher als einem seiner Kollegen. Er verlöre es, sobald

Digitized by Google

Grund zu der Annahme gefunden würde, er dürfe oder wolle nicht offen heraussagen, was er wisse und denke. Und die Jugend beobachtet scharf. Wir müssen über unserem Ansehen, aufrechte Männer zu sein, eifersüchtig wachen. Auch darum zählt wissenschaftliche Gewissenhaftigkeit zu unseren besonderen Berufspflichten.

Mit ihr ist freilich die Möglichkeit des Anstoßes für fromme Gemüter gegeben. Sie liegt dem Lehrer näher als dem Prediger. Denn dieser arbeitet im Heiligtum, jener in den Vorhöfen des Glaubens. Die Predigt ist mehr monologisch, der Unterricht mehr dialogisch. Wenn der Religionslehrer jungen Leuten, die in der überwiegenden Mehrzahl ein näheres Verhältnis zum christlichen Glauben noch nicht gewonnen haben, helfen will, dies anzubahnen, dann wird er ihre Bedenken und Zweifel willig hören und ernst nehmen, wenn sie ernsthaft sind. Er tritt damit aus dem Sanktuarium tiefer Erfahrungen und ehrwürdiger Heilslehren wenigstens in der Vorstellung heraus. Wohl sucht er den, der ihm sein Vertrauen schenkt, dahin zu führen, wohin er selbst gekommen ist — aber wäre er soweit gekommen, wenn nicht fromme Überlieferung auf ihn eingewirkt hätte? und kann er sie dem anderen ersetzen? Statt dessen muß er in der inneren Auseinandersetzung mit seinem Schüler schon ein gutes Stück vor der Stellung, die er selbst einnimmt, stehen bleiben und zugeben, daß auch hier ein Ziel erreicht ist. Damit befindet er sich inmitten der notwendigen, aber nicht allgemein zugestandenen und noch weniger übereinstimmend vollzogenen Unterscheidung zwischen Wesentlichem und Unwesentlichem auf dem Gebiete der religiösen Lehre.

Das Feld, auf dem es am leichtesten und häufigsten zu einem Zusammenstoß zwischen wissenschaftlicher Behandlung und religiöser Praxis kommt, ist die Bibel. Hat doch das Verhältnis des Glaubens zu dieser Schriftensammlung, an der wir das Wort des lebendigen Gottes besitzen, zu einer Kanonisierung nicht nur des vorliegenden Bestandes der Volksbibel, sondern sogar mancher an sie geknüpften Vorstellungen geführt. Ich brauche nur an die Schwierigkeiten zu erinnern, die der Einführung der durchgesehenen Bibel gerade von religiös lebhaften Kreisen bereitet wird. Der Religionsunterricht muß zu der Unterscheidung anleiten zwischen dem, was Spätere zu einer biblischen Schrift bemerkt haben und dem, was sie von sich selbst sagt, aber ebenso in der Schrift zwischen dem, was ihren für alle Zeit gültigen Kern ausmacht und dem anderen, was ihn, aus zeitgeschichtlich bedingten und darum vergänglichen Vorstellungen gebildet, als Schale umgibt. Die erste Unterscheidung anlangend: er verwerte die Ergebnisse der biblischen Einleitungswissenschaft. Mat hat sich lange dagegen gesträubt, der Erörterung von Fragen dieser Art im Religionsunterricht der höheren Schulen Eingang zu gestatten. Selbst Gottschick hält es in seiner Gießener Antrittsvorlesung[1]) für keineswegs wünschenswert, die Schüler mit den Resultaten der historischen Kritik bekannt zu machen. Es laufe dabei doch nur auf auktoritäre Mitteilung von fertigen Resultaten hinaus,

[1]) Der evang. Religionsunterricht in den oberen Klassen höherer Schulen S. 25.

Digitized by Google

die lediglich den Geist des Absprechens großziehen würden. Zudem seien die kritischen Fragen in wichtigen Punkten noch nicht zum Abschluß gelangt. Es gewinnt meines Erachtens nicht für die Richtigkeit dieser Argumentation, wenn Gottschick aus ihr die Beschränkung der alttestamentlichen Lektüre auf eine Auswahl prophetischer Abschnitte folgert, weil ein geschichtlich treues Bild der religiösen Entwicklung Israels sich jedenfalls nur unter weitreichendster Anwendung der historischen Kritik gewinnen lasse, die er eben aus dem Unterricht ausgeschlossen hat.[1]) Ich gestehe, von der Abneigung gegen die Verwertung der Einleitungswissenschaft selbst beherrscht gewesen zu sein, als ich vor Jahren zuerst vor die in Rede stehende Aufgabe gestellt wurde. Tatsachen erwiesen den Irrtum. Die Fragen, auf welche die genannte Disziplin Antwort gibt, werden von geistig regsamen Schülern an den Lehrer herangebracht: die Bibel enthält, um nur wenige Beispiele zu nennen, zwei voneinander abweichende Schöpfungsgeschichten, zwei Berichte über Sauls Schuld, zwei über Davids Bekanntwerden mit seinem unglücklichen Vorgänger, zwei Redaktionen der Bergpredigt, ein synoptisches und ein johanneisches Christusbild — wie erklärt sich das? und welches ist das richtige? Der Religionsunterricht kann gar nicht anders als auf diese Fragen über die literarischen Verhältnisse und die geschichtliche Glaubwürdigkeit der Bibel eingehen. Von allen Dächern pfeift es, daß es eine kritische Arbeit an ihr gebe. Die Babel-Bibel-Aufregung ist gekommen, der Büchermarkt bringt jedes Jahr neue Lebens- und Charakterbilder Jesu, die kritisch fundiert sind, Schieles religionsgeschichtliche Volksbücher werden auch von unseren Gymnasiasten und Seminaristen gelesen — und von dem Manne, der dazu berufen ist, die ihm Anvertrauten mit der Bibel bekannt zu machen, wird zu alledem geschwiegen oder die ganze seit 150 Jahren getriebene Riesenarbeit mit der von vornherein unglaublichen Behauptung abgetan, sie hätte keine gesicherten Ergebnisse? Das würde uns als Vogel-Strauß-Praxis ausgelegt werden und die Vermutung aufkommen lassen, es handle sich um eine vernichtende Gefahr für die Religion. Zeige man doch lieber — und die verehrten Brüder, die auf der Kanzel stehen, seien recht herzlich um Mitarbeit gebeten! — daß die Interessen der Frömmigkeit und die der Einleitungswissenschaft selbständig nebeneinander hergehen. In seinem Sammelbande zur Bibelfrage[2]) warnt Kähler, gewiß ein treuer Verehrer der Schrift, vor dem Glauben an die biblischen Verfasser und erzählt in diesem Zusammenhange von dem Ausspruche Tholucks über das Lebensinteresse der Kirche an dem Ursprung des 4. Evangeliums vom Zebedaiden, der einen Studenten in Verzweiflung gestürzt, in der er schließlich untergegangen sei. Wenn die Warnung betreffs dieses Evangeliums zu Recht besteht, sollten wir sie uns nicht viel mehr gesagt sein lassen, wenn wir über die aus später Zeit stammenden Psalmüberschriften oder die Einheit des Jesaiabuches urteilen? Was daran die Frömmigkeit angeht, lehrt am besten die Seelsorge. Ich gedenke der Stunde am Lager eines von schwersten Sorgen gepeinigten tod-

[1]) S. 26. [2]) S. 9 Anm. 2.

Digitized by Google

kranken Mannes. Als ich ihm den 23. Psalm vorlas, umklammerte er meinen Arm und fragte in leidenschaftlichem Verlangen nach Gewißheit: 'Herr Pastor, ist das wahr?' Er hat nicht gefragt, ob es davidisch sei. Mag der Religionslehrer in dem, was er über die Entstehungsverhältnisse der biblischen Bücher zu sagen hat, seiner wissenschaftlichen Überzeugung folgen, führe er die Quellen des Pentateuchs, die synoptische und die johanneische Frage kurz und klar seinen Zöglingen vor Augen, wenn er ihnen nur zu einem Eindruck von dem Geiste und der Kraft verhilft, die in den Blättern dieses alten, ewigen Buches wirken.

Dieselbe Unterscheidung von Wesentlichem und Unwesentlichem erstreckt sich auf den Inhalt der hl. Schrift. Zu ihm gehören naturkundliche, geschichtliche und religiöse Stoffe, zu denen wir kein Verhältnis gewinnen können. Und ein Glaube, der sich um deswillen auf sie bezieht, weil sie in der Bibel stehen, darf sich wenigstens nicht lutherisch nennen. Darauf muß auch der Unterricht hinweisen, weil solche Dinge zu einem Anstoß werden, weil man den Gegensatz: Hie Moses, hie Darwin formuliert hat, um die Unvereinbarkeit des Christentums mit dem anerkannten Ertrag der naturwissenschaftlichen Forschung zu behaupten und weil Bileams redende Eselin, Josuas stillstehende Sonne und Elisas schwimmendes Eisen im Verein heraufbeschworen werden, sobald man von der Unglaubwürdigkeit der ganzen Bibel redet. Darum mache ich kein Hehl daraus, daß es heute erst recht gilt, was Johannes Kepler 1612 in einem Briefe schrieb: 'wenn du Beweise dafür, daß die Erde stille stehe, aus der hl. Schrift herleiten willst, so mißbrauchst du sie; in ihr wird kein Vortrag über Optik, Physik, Astronomie gehalten, vielmehr die natürlichen Dinge nur in einem höheren, religiösen Sinne verwendet, damit wir Gottes Schöpfermacht schauen', gebe aber auch zu, daß das Buch Esther einer für uns überwundenen Stufe der Frömmigkeit angehört, mit Luther zu reden, daß es judenzt, und daß Lukas Jesu Geburt in Bethlehem irrtümlicherweise mit dem Zensus in Verbindung bringt, der 9—10 Jahre später stattgefunden hat. Eines aber darf nicht vergessen werden: die ehrfürchtige Dankbarkeit gegenüber dem Buche, das so unendlich viel Segen gestiftet hat und stiftet. Mit Recht vergleicht sie Kähler[1]) der Stellung zu unserer Mutter. Auch wenn wir diese nicht mehr für unfehlbar halten: daß sie das treueste Herz und den erfahrensten Rat für ihr Kind hat, bleibt zeitlebens unsere Gewißheit. Auch wenn er kritisch ist, wird der Religionslehrer bauen, nicht zerstören wollen — er wird darauf verzichten, aus Freude am Entdeckten oder Erarbeiteten kritische Notizen mitzuteilen — aber er wird ein sehr gutes Gewissen haben, wenn er Vorstellungen beseitigt, die den Verkehr mit der hl. Schrift erschweren oder ein falsches Bild des Wesens Gottes geben. Der Schüler wird es bald inne werden, worauf es seinem Lehrer ankommt, und, anstatt Anstoß zu nehmen, ihm dankbar sein. So ist, im rechten Sinne gebraucht, die biblische Kritik kein Übel, wenngleich ein notwendiges, sondern ein Mittel zur Förderung der Frömmigkeit. Be-

[1]) Dogm. Zeitfragen I 60.

Digitized by Google

obachten wir doch jetzt schon mit der durch Kritik herbeigeführten Reduktion des dem Glauben gebotenen Inhalts der Schrift eine Vertiefung in diesen Inhalt verbunden. Kirche und Schule haben an der Unterscheidung des Haupt- und Nebensächlichen ein gemeinsames Interesse, wenn die Christenheit ihres Glaubens wieder froh werden und nicht fortgesetzt beunruhigt werden soll, wozu sie ohne dies von Jahr zu Jahr mehr Anlaß finden würde.

So meine ich schon bisher eines Dienstes gedacht zu haben, durch den der Unterricht dem christlichen Leben den Weg ebnet. Achten wir noch auf einige andere Momente, durch die es geschehen kann. Vor allem muß der Religionslehrer selbst wissen, was Frömmigkeit ist — sie wird ja auch mit Sentimentalität, konservativer Gesinnung, Zustimmung zu einer Theorie u. a. verwechselt —, was sie nährt, welche Kämpfe ihr gegenwärtig beschieden sind, wie sie sich entfaltet. Hält er sich das gegenwärtig und seine Aufgabe, sie im Leben seiner Schüler anbahnen zu helfen, dazu, so wird es ihm möglich sein, die besonderen Gefahren seines Berufs zu überwinden. Drei seien hervorgehoben: der Mechanismus, die Überschätzung der Kenntnisse und der Historismus. Der pastorale Beruf führt seinen Träger im Gottesdienst jedesmal auf die Höhe einer Feierstunde und bringt ihn in der Seelsorge in Berührung mit oft erschütternden und die Persönlichkeit mit allen ihren Kräften aufbietenden Verhältnissen. Im Unterschiede dazu verläuft die Arbeit des Lehrers stetig, wohlgeordnet, im Einerlei des Schullebens. Da gilt es zu wachen und zu beten, daß der Ernst, der allein der Größe des Gegenstandes entspricht, nicht dem Schlendrian weiche. Und die Überschätzung der Kenntnisse liegt dem Berufe am nächsten, dessen Aufgabe es ist, Kenntnisse zu verbreiten. Sie führt leicht zur Mitteilung von Wissensstoffen, die für den Schüler nur einen Ballast bedeuten. Es ist aber eine feine Beobachtung Harnacks, daß Fortschritte in der Religion sich durch eine Reduktion auf große Hauptpunkte vollziehen. Man denke an Luther, den Pietismus, den Methodismus. Die Regel läßt sich auf die Religiosität des einzelnen übertragen. Darum läuft zumal ein kenntnisreicher Religionslehrer Gefahr, seinen Schülern so viel mitzuteilen, daß sie darüber das Wesentliche aus den Augen verlieren, daß ihnen z. B. das Bibelwort mit erklärenden Bemerkungen verdeckt und der Irrtum großgezogen wird, als wäre der Gebrauch der Schrift überhaupt nur unter gelehrter Vormundschaft möglich. Über den Historismus im Religionsunterricht endlich hat Rudolf Peters in den Theol. Arbeiten aus dem rheinischen wissenschaftlichen Predigerverein[1]) in Ausführungen gehandelt, denen ich mich nur anschließen kann. Der Historismus führt zur Objektivität und zu relativen Maßstäben. Beides taugt der Jugend nicht, die erst ihre Persönlichkeit bauen will. Sie hungert wieder nach Persönlichem. Nicht was Paulus, Augustin, Thomas und Schleiermacher gelehrt haben, sondern was davon sie persönlich angeht und brauchbar ist, ihr Leben zu gründen, das interessiert sie am meisten. Ringen wir um Einfachheit und Großzügigkeit unseres Unterrichts, daß ein Hauch aus

---

[1]) Neue Folge, 8. Heft.

Digitized by Google

der Ewigkeit ungehemmt in ihm wehen und der Schüler fühlen kann: er bietet sich mir dar, dann dienen wir der religiösen Erziehung.

Es ist wünschenswert, daß sie zur kirchlichen wird. So gewiß seit dem Zeitalter des Pietismus eine achtenswerte Frömmigkeit neben der kirchlichen Gemeinschaft bestanden hat und wir auch in der Gegenwart mit ihr ernstlich rechnen müssen, dient doch die Gemeinschaft vielen zur Stütze und Kräftigung des Glaubens. Wie gewinnen wir die Jugend zum Verständnis für Wesen und Aufgaben der Kirche? Auch hier führt wohl ein Umweg am ehesten ans Ziel. Man verhelfe ihr zu einem Eindruck von dem, was die Kirche als Gemeinschaft des Glaubens und der Liebe vollbringt. Sie erscheint als jene in ihrer Ausbreitung, denn wo lebendiger Glaube vorhanden war, hat er von jeher expansiv gewirkt, es sei denn, daß ihm besondere Hindernisse den Weg in die Weite versperrt hätten. Man lasse den Schüler einen Blick in die im Wesen des Evangeliums wurzelnde, die Welt umspannende Arbeit der Mission tun. Kein dankbarerer Lehrstoff läßt sich denken. Er charakterisiert den Geist der Perioden der Kirchengeschichte, wie etwa eine Parallele zwischen Paulus, Ansgar und Alexander Mackay zeigt. Er führt mit heldenhaften Persönlichkeiten zusammen. Er zeigt den Glauben als Wagemut und Tragkraft und die Liebe als Opfersinn. Er veranschaulicht den Universalismus des Evangeliums und die Bibel als das Buch der Menschheit. Er läßt in brennende Gegenwartsfragen schauen: die Stellung der ostasiatischen Kulturvölker zum Christentum, den Wettkampf der beiden Weltreligionen um Afrika, Mission und Kolonisation. Und wie läßt sich dieser Stoff apologetisch verwerten! Als vor $1\frac{1}{2}$ Jahren ein naiver Vorstoß gegen die Stellung der Theologie unter den Universitätswissenschaften unternommen wurde, schickte mir ein früherer Schüler den Bericht darüber mit der Bemerkung zu: wer das Christentum, dessen Mission seit der Völkerwanderung einer der vornehmsten Kulturträger gewesen ist, trotzdem kulturfeindlich nennt, gibt sich als Ignoranten zu erkennen.

Wie die Heidenmission ist auch die Tätigkeit, durch die sich die Kirche aller Jahrhunderte wie der Gegenwart als Gemeinschaft der Liebe kundgibt, ein Exponent für die Eigenart der Zeitalter und Konfessionen. Man denke an die Aufeinanderfolge der Liebestätigkeit der Gemeinden, der Anstalten und der Vereine, oder an die verschiedene Stellung der Konfessionen zum Bettel. Auch hier begegnen uns Männer und Frauen, in denen Christus lebendig geworden ist. Vor allem müssen sich die Schüler gefallen lassen mit Wicherns warmherziger, sonniger Persönlichkeit vertraut gemacht und auch ein wenig in seine Denkschriften und Programmreden eingeführt zu werden, die köstlichen Briefe und Tagebuchblätter nicht zu vergessen.

Von da ist es nicht weit zu dem Thema: Religion und soziale Frage. Das Alte Testament liefert mehr Stoff dazu, als man verarbeiten kann. Wenigstens die Hauptmomente: Amos — Hosea — Jesaia — das Deuteronomium, müssen hervortreten. Im Neuen Testament wird man um die Stellung des Christentums zur Sklaverei nicht herumkommen und dabei der Vorarbeit gedenken, die die Antike

unter dem Einfluß des Stoizismus getan hat. Am meisten Aufmerksamkeit erfordert die neueste Zeit: die Reaktion des christlichen Gewissens gegen das soziale Elend, besonders in England und Deutschland, die Begründung der sozialen Gesetzgebung durch Bismarck und die Erlasse Wilhelms I. und II. Wir bewegen uns bei Besprechungen dieser Art nicht in der Peripherie, vielmehr handelt es sich um die Einführung in überaus bedeutsame Fragen aus dem Gegenwartsleben der Religion — Uhlhorn meinte bekanntlich, daß sich an ihnen auch die Geschicke der Kirchen entscheiden würden —, um eine Illustration des Herrnworts vom Sauerteig, um den Nachweis der sehr kräftigen Realität des Christentums in der Welt unserer Tage.

Wenn sich auf diesem Wege dem Wunsche der Eisenacher Kirchenkonferenz, die Schüler noch mehr als bisher in das Leben der Kirche einzuführen, wohl ein gut Stück entgegenkommen läßt, so stehe ich der Fähigkeit des Religionsunterrichts, zur Verwirklichung des anderen kräftig beizutragen, skeptisch gegenüber. Er lautet: die Jugend soweit möglich zur Teilnahme an den Gottesdiensten der Gemeinde anzuhalten. Der Versuch soll gemacht werden. Und er wird dort nicht vergeblich sein, wo kraft- und lebensvolle, in der Tiefe des göttlichen Wortes, der Breite des Lebens und der Weite der Bildung heimische Persönlichkeiten eine Gemeinde um sich sammeln, die nicht in der Mehrzahl aus Frauen besteht. Aber unsere Predigt steht nicht überall auf solcher Höhe. Ich darf mich dafür wohl auf so einwandfreie Zeugen wie Warneck mit seinem gewissenschärfenden Konferenzvortrag: Warum hat unsere Predigt nicht mehr Erfolg? und Seeberg in seinem Buche zur Jahrhundertwende[1]) berufen. Zumal die Gebildeten in der Gemeinde kehren vom Kirchgang oft enttäuscht wieder heim. Er hat ihnen nichts gegeben. Nicht daß sie Unterhaltung gesucht hätten, dazu ist der Gottesdienst nicht da, aber auch die schlichteste Predigt soll am Menschen unserer Zeit Barmherzigkeit üben, anstatt durch Schelten zu zeigen, daß sie ihn nicht verstanden hat — soll die Probleme der Erkenntnis, die sie einmal anrührt, ernsthaft angreifen, statt sie mit ein paar Phrasen abzutun — soll vor allem das Evangelium in seiner Kraft vermitteln. Tut sie das nicht, dann ist es kaum möglich junge Männer zur Liebe für den Gottesdienst zu gewinnen, die sich nicht gern langweilen, die einer Fülle geistiger Anregung durch Unterricht und Lektüre unterstellt sind und vor unserer Predigt schwerlich die Achtung gewinnen, die zur inneren Auseinandersetzung mit ihr führt, wenn deren Abstand von ihren übrigen Bildungsstoffen gar zu groß ist. Es seien mir darum einige Bitten gestattet, deren Notwendigkeit sich mir im Verkehr mit Schülern wieder und wieder aufgedrängt hat: Man predige nicht ausschließlich oder vorwiegend von den passiven Tugenden des Christen, von Demut, Geduld und Gehorsam. Davon wenden sich unsere jugendlichen Zuhörer ab, zumal wenn sie durch Nietzsche noch eine Steigerung ihres natürlichen Lebensdranges erfahren haben. Christus ist nicht gekommen, das Leben zu unterdrücken, sondern zu läutern und zu vollenden. Man rede nicht hart

[1]) Die Kirche Deutschlands S. 208 f.

Digitized by Google

vom Zweifel. Er beruht wirklich nicht nur auf Fürwitz, sondern kann auch aus Gewissenhaftigkeit hervorgehen. Man stelle die Männer, die unserer gebildeten Jugend höchste Autoritäten sind und als Vertreter und Bildner des deutschen Idealismus wahrlich auch Bundesgenossen unserer Arbeit, Goethe und Schiller, nicht als Wortführer des Unglaubens dar. Und man fordere von Jünglingen, deren Herz schon beim Worte Freiheit aufjubelt, nicht kurzerhand Beugung unter die Autorität der Bibel, die ihnen noch nicht zur Autorität geworden ist, sondern suche ihnen statt dessen lieber die Wahrheit des Bibelworts und seinen Wert für ihr eigenes tiefstes Bedürfnis zu erschließen. Dann werden sie williger zuhören, und dem Religionsunterricht wird seine Aufgabe erleichtert sein, wenn er den Wert bezeugt, den die Teilnahme am Gemeindegottesdienst für den Christen haben kann und nach dem Zeugnis Unzähliger tatsächlich gehabt hat.

Ich habe bei den die Aufgabe des Religionsunterrichts betreffenden Fragen länger verweilt, weil sie besonders häufig und in verschiedenem Sinne erörtert zu werden pflegen, zudem die Antwort auf sie für den ganzen Betrieb bestimmend ist. Um so rascher wird sich der noch ausstehende Teil meines Themas erledigen lassen.

Die Mittel, durch deren Darbietung der Religionsunterricht an höheren Schulen seiner bisher behandelten Aufgabe gerecht zu werden sucht, sind die Erklärung der hl. Schrift, die Einführung in die Geschichte der Kirche und die Besprechung der Hauptpunkte der religiösen Erkenntnis. An dieser Dreiteilung dürfte trotz der bestechenden weil einheitlichen Formel, die Baumgarten aufgestellt hat[1]): christliche Religionsgeschichte bis zur Gegenwart, festzuhalten sein, denn die Bibel ist für das Christentum mehr als eine geschichtliche Urkunde oder die vornehmste Erbauungsschrift: das Dokument der grundlegenden und den Glauben auch der späteren Generationen belebenden und vertiefenden Verkündigung. Eine Zusammenfassung des Ertrags an religiöser Erkenntnis aber als Abschluß des Unterrichts ist nicht bloß didaktisches, sondern auch religiöses Bedürfnis.

Beginnen wir mit der Behandlung der Bibel. Sie ist das wichtigste Stück unserer Arbeit und darf darum in keinem Schuljahre ausgesetzt werden. Denn es ist vielfältig erprobt, was Kähler einmal schreibt[2]): unbiblisch verdammt der Unterricht sich und die von ihm Bedienten zu innerer Abzehrung. Er soll nicht bloß die hl. Schrift erklären, sondern, und das ist das wichtigste, auch ein Verständnis der religiösen Wirklichkeit vermitteln, die in ihr bezeugt ist, aber über die Lebenserfahrungen werdender Menschen um ein Beträchtliches hinausgeht. Der oft gespendete Trost, daß wir die biblischen Wahrheiten gewissermaßen auf Zuwachs mitteilen, da die weitere Lebensführung unsere Schüler in sie hineinwachsen lassen werde, befriedigt doch nur teilweise. Sie gewöhnen sich wenigstens vorläufig daran, religiöse Begriffe als dunkel und inhaltsleer zu denken, und für die Mehrzahl bleibt der Religionsunterricht die letzte Gelegenheit, mit ihnen gründlicher vertraut gemacht zu werden.

---

[1]) Zeitschr. für das Gymnasialwesen 1906 S. 108. [2]) A. a. O. S. 30.

Digitized by Google

Um den biblischen Unterricht trotz dieser Schwierigkeit lebensvoll zu gestalten, empfiehlt sich der Gebrauch einiger Hilfsmittel. Das erste ist die Heranziehung des künstlerischen und historischen Sinnes, des Gemüts und der Phantasie zum Verständnis des in den hl. Schriften pulsierenden eigenartigen Lebens, kurz jene Betrachtungsweise der Bibel, für die Herder vorbildlich ist und die neuerdings einer seiner Herolde die ästhetische genannt hat.[1]) Der Schüler soll zunächst mit den äußeren Umständen der biblischen Geschichte vertraut gemacht werden, soll um die Aussicht von den blauvioletten Höhenrücken Judas bis zu den Bergen Galiläas Bescheid wissen, mit der der Nebo des Moses Prophetenblick geweitet hat, soll mit Elia und Ahab vom Karmel hinabschauen in die gelbgebleichte Ebene, soll den Felsvorsprung über Sichem kennen, von dem Jotham seine Parabel von der Königswahl der Bäume hinabgerufen hat, und inmitten des dunklen Basaltes die weißen Quader und korinthischen Säulen der Synagoge von Kapernaum leuchten sehen, mit der der heidnische Hauptmann den Juden in Jesu Zeit ein fürstliches Geschenk gemacht. Vor allem möchte ich hierher die Versuche stellen, den biblischen Persönlichkeiten durch psychologische Vertiefung nahe zu kommen. Zumal Pauli Schriften regen dazu immer wieder an. Ein Beispiel. Die in die Grüße im 16. Kapitel des Römerbriefs eingestellte leidenschaftliche Warnung vor falschen Lehrern befremdet in dem übrigens so wohl disponierten Schreiben. Wie, wenn dem leidenschaftlichen Manne am Ende seines Briefs das heiße Blut die bisher beobachtete Zurückhaltung weggeräumt und er dem Schreiber Tertius die Feder aus der Hand genommen hätte, um selbst ein paar eindringliche Worte niederzuschreiben, und dann wäre er im Diktat fortgefahren, ruhig, absatzweise wie vorher?[2]) Das gäbe etwa eine Textprobe zum Bilde Dürers von Paulus als Choleriker.

Die Vergegenwärtigung solcher menschlichen Lebensverhältnisse verhilft auch zur Unterscheidung des Wertes eines in der Bibel bezeugten religiösen Erlebnisses von demjenigen der Hilfskonstruktionen, die es stützen sollen. Wenn beispielsweise Röm. 4 der Satz von der Rechtfertigung durch den Glauben aus dem Alten Testamente begründet wird, so wird diese Argumentation einer geweckten Prima nicht eben sehr tragkräftig erscheinen. Man wird sie darauf hinweisen, daß dieselbe Wahrheit für uns noch ganz anders fundiert ist: durch die religiöse Erfahrung, etwa Luthers, der allein bei der Gnade Gottes Frieden fand, durch das Verständnis des Wesens der Religion: je größer Gott, je tiefer das Verhältnis zu ihm, um so mehr ist der Mensch unter Ausschließung des Verdienst- und Lohngedankens auf Empfangen angewiesen, endlich durch die Beobachtung der Wirkung der Religion: der Protestantismus entband die volle Kraft zur Kulturarbeit, weil er die ängstliche Scheu des Werkdienstes durch das Wort von des Sünders Rechtfertigung durch Gottes Gnade überwunden hat.

Zum Verständnis des religiösen Gehalts der Schrift führt noch ein anderes

[1]) Dechent, Herder und die ästhetische Betrachtung der heiligen Schrift.

[2]) Vgl. Lietzmann im Handb. zum N. Test. III 74.

Digitized by Google

Hilfsmittel: der Hinweis auf die Wirkungen biblischer Worte im Leben christlicher Personen. Für das Schriftganze haben Kähler[1]) und — noch ansprechender — Häring in einer akademischen Festrede[2]) Skizzen geliefert. Für den Psalter hat Kögel eine brauchbare Sammlung hergestellt. Das meiste wird man sich selbst bei kirchengeschichtlichen Studien und der Lektüre von Biographien notieren müssen. Aber die Mühe lohnt sich. Weiß der Schüler darum, was ein Spruch einem Bismarck oder Roon, Ernst Curtius oder Karl Ritter in bedeutsamer Stunde gewesen ist, dann bringt er ihm nicht allein höheres Interesse, sondern vielleicht gar die leise Frage entgegen, ob er nicht auch in seinem Leben etwas ausrichten könne.

Welcher Gang des biblischen Unterrichts ist nun aber unter Benutzung dieser Hilfsmittel einzuschlagen? Die zusammenhängende Lektüre der hl. Schrift beginnt mit dem Alten Testament. Die Angriffe, die vor einigen Jahren gegen diesen Unterrichtsstoff erhoben worden sind, haben erfreulicherweise keine Folgen gehabt. Ich möchte aber auch widersprechen, wenn der Grundsatz aufgestellt worden ist: nur was auf der Höhe des prophetischen Geistes sich bewegt, hat das Recht berücksichtigt zu werden, ein großer Teil der sogenannten biblischen Geschichten dagegen nicht, sofern sie religiöse oder sittliche Vorstellungen enthalten, welche das jugendliche Gemüt verwirren müssen, weil es schon reinere Anschauungen kennen gelernt hat.[3]) Ein großer Teil dieser Erzählungen ist dem Schüler aus der Bilderbibel, aus der Volksschule usw. bekannt. Dann muß gerade, wenn sie unvollkommene Vorstellungen enthalten, darauf eingegangen werden, damit an ihnen der Stufengang des Offenbarungsglaubens erwiesen und dadurch, nicht durch Schweigen, der Verwirrung gesteuert werde.

Ich pflege die Behandlung des Alten Testaments dort zu eröffnen, wo man zuerst auf festerem geschichtlichem Boden steht, mit Moses und seinem Werk. So kommt die Riesengestalt an die Spitze des Ganzen zu stehen, die als Typus des Prophetentums in großer Stunde ihrem Gotte begegnet und seitdem fähig war, einem Volke seine Spuren zu zeigen. Eine Fülle packenden und in die Tiefe des religiösen Lebens führenden Stoffs bieten die Schriftpropheten. Da gilt es Maß zu halten, um nicht durch Überfülle zu verwirren, aber einzelne leuchtende Bilder: Amos auf dem Herbstfeste in Bethel, Jesaia vor Ahab, sein Kind an der Hand, Jeremia am Tempeltor, müssen sich den Schülern zu bleibendem Besitz einprägen. Die einzelnen Schichten des Gesetzes werden zur Kennzeichnung der Perioden herangezogen, in denen sie entstanden sind, ebenso wie die Spruchdichtung als edler Ausdruck der nachexilischen Frömmigkeit. Für das Verständnis der späteren Historien ist mir der von Kautzsch empfohlene[4]) Begriff des Midrasch, der Lehrgeschichte, wie sie in klassischer Kürze in den Beispielserzählungen Jesu wiederkehrt, unentbehrlich. Unter dem für das Judentum wichtigen Gesichtspunkte der Stellung des Volks zu den Heiden behandle

[1]) A. a. O. S. 266 ff. [2]) Zeitschr. f. Theologie und Kirche XV (1905) 176 ff.

[3]) Hennig, Das Ziel und die Aufgaben des evangelischen Religionsunterrichts auf dem Gymnasium S. 23.

[4]) Kautzsch, Bibelwissenschaft und Religionsunterricht S. 87.

Digitized by Google

ich auf der einen Seite die herrlichen Büchlein Ruth und Jona als Midraschim und gehe auf der anderen auch an dem von Luther so kräftig gescholtenen Buch Esther nicht ganz vorüber, dessen Wert mir darauf zu beruhen scheint, daß es die Größe und Freiheit Jesu im Gegensatz zu seinem Volke erkennen läßt, das an dieser Schrift seine Lieblingslektüre hatte.

Erst nachdem so ein Überblick über die Geschichte Israels, besonders die innere, gegeben ist, kehre ich zur Genesis zurück. Sie ist mir wesentlich die Darstellung des religiösen Glaubens und des sittlichen Ideals Israels in Form von Erzählungen, in denen auch geschichtliche Erinnerungen verwertet sind. Dabei findet sich wiederholt Gelegenheit, auf den Einfluß der babylonischen Kultur einzugehen. Ich tue es gern in dem Sinne des Wortes D. Öttlis[1]: 'Man glaubt aus den wirren Phantasien eines Fieberkranken in die reine Atmosphäre gesunder Geistesklarheit und Nüchternheit zu treten, wenn man von dem babylonischen Epos her zum ersten Kapitel der Bibel kommt. Die mythischen Züge, die das dämmernde religiöse Bewußtsein sich erdichtet, scheinen in dieser schlichten und hohen Darstellung gänzlich ausgelöscht und durch die besonnenste Einsicht in den Zusammenhang des Weltganzen überwunden zu sein, — und des andern: 'Der Offenbarungsgeist hat zwar das alte Gefäß teilweise beibehalten, aber es mit neuem Wein, mit höchst fruchtbaren Wahrheiten gefüllt.'

Mit der Lektüre eines synoptischen Evangeliums und der Apostelgeschichte betreten wir den Boden des Neuen Testaments, der im engeren Sinne hl. Schrift der Christenheit. Daß es doch gelänge, es als solche der Jugend vor allem lieb zu machen! Indes spricht wohl auch heute mancher wie Goethe von dem 'allzu leichten und durch Predigten und Religionsunterricht sogar trivial gewordenen Neuen Testament'. Zunächst fordert die Evangelienlektüre vom Lehrer, daß er die durch stetig wiederholte Erzählungen den Schülern zum Schemen gewordene Person des Herrn in aller ihrer Kraft und Lebensfülle ihnen wieder aufleben lasse. Die Aufgabe ist nicht leicht, aber der Versuch lohnend, sie zu lösen. Dann spiegelt sich in hellen Augen etwas von dem Staunen angesichts des schönsten unter den Menschensöhnen. Ich weiß mich — von der theologischen Leben-Jesu-Literatur abgesehen — für manchen guten Gedanken in Friedrich Zündels, Johannes Müllers und Heinrich Lhotzkys Schuld. Vor die Besprechung der Auferstehungsgeschichte möchte eine Darstellung dessen eingeschoben werden, was die Voraussetzung des Osterglaubens gewesen ist, der Persönlichkeit Jesu. Der Versuch, sie nachzuzeichnen, gehört zu den heiligsten, aber auch dankbarsten Aufgaben des Religionsunterrichts.

Aus der übrigen neutestamentlichen Literatur ragen Paulus und Johannes hervor. Mir scheint es empfehlenswert zu sein, sie in dieser Reihenfolge den Schülern nahezubringen: 1. weil Paulus die beherrschende Gestalt des apostolischen Zeitalters ist und es darum naheliegt, die Beschäftigung mit ihm an die Lektüre der Apostelgeschichte anzuschließen, 2. weil so die von der Schule Ab-

[1]) Der Kampf um Bibel und Babel S. 9.

Digitized by Google

gehenden zuletzt nochmals der Person des Herrn in der Darstellung des 'pneumatischen' Evangeliums begegnen, vor allem aber 3. weil für ein inneres Verständnis der johanneischen Aussagen über Christi Person Paulus den Schlüssel gibt. Ohne diesen wirkt beispielsweise der Prolog des 4. Evangeliums auf den befremdend, der von den Synoptikern herkommt, er sei denn durch lange Gewöhnung an diese Worte schon damit vertraut, sie selbstverständlich zu finden. Aber das sind sie nicht. Etwa an der Hand der Thessalonicher-, des Galater- und des Kolosserbriefs läßt sich die innere Notwendigkeit aufzeigen, die den Apostel von dem in Bälde Wiederkommenden, der durch seine Erlöserkraft sein Lebensinhalt geworden ist, zu dem präexistenten, dem Herrn über alles, dem Ebenbilde Gottes führt, Bezeichnungen, mit denen Paulus den alles überragenden Wert zu deuten sucht, den Jesus für ihn erlangt hat. Auch davon, wie dies geschehen sei, möchte man den Schülern zu einer Vorstellung verhelfen. Man wird auf den Anstoß verweisen, den das Erlebnis vor Damaskus der ringenden Seele des vom Gesetze unbefriedigten Mannes gegeben hat. Das Verständnis, das unlängst D. Kölbing in seiner Schrift 'Die geistige Einwirkung der Person Jesu auf Paulus' gebahnt hat, scheint mir hier ein leeres Schema mit fruchtbarem Inhalt zu erfüllen: der ehemalige Pharisäer verdankte sein neues Leben einer schöpferischen geistigen Einwirkung der Person Jesu, in der ihm die hl. Sünderliebe Gottes nahegetreten ist. Diese Person war ihm bekannt, während er gegen sie kämpfte, denn sie lebte in aller Munde, sie begegnete ihm in ihren Jüngern und überwand ihn, als Gottes Stunde geschlagen hatte.

Es ist neuerdings üblich geworden[1]), anstelle des Römerbriefs, den das Herkommen für Prima vorschrieb, den 1. Korintherbrief mit der Begründung zu empfehlen, Paulus rede in jenem zu sehr als Dogmatiker und Theolog und bleibe darum dem jugendlichen Verständnisse fern. Gewiß ist das Schreiben nach Korinth eine Lektüre, die auch den Schüler anzieht, zumal wenn sich der Lehrer Dobschützens vortreffliches Buch über die urchristlichen Gemeinden zunutze gemacht hat. Gleichwohl scheint es mir den Römerbrief nicht ersetzen zu können. Finden wir dort Richtlinien zumal fürs sittliche Leben, so begegnen hier Aufschlüsse über die Hauptfragen des religiösen in ungleich größerer Zahl, ich nenne nur einiges: die Offenbarung Gottes an die Heiden, das Gewissen, die Gottesgerechtigkeit, das Heil jetzt und künftig, die Bedeutung des Gesetzes, der Organismus der Menschheit, Sünde und Sinnlichkeit, religiöser Determinismus, Christentum und Askese, die Überwindung religiöser Gegensätze. Wie zahlreich die Anknüpfungen des Briefs an das Leben der Antike sind, hat wieder der Lietzmannsche Kommentar zur Genüge gezeigt, und daß er unserer Gegenwart ebenfalls sehr viel zu sagen hat, was Baumgartens Wort vom traditionellen Christentum des Römerbriefs Lügen straft, mag der, der es noch nicht weiß, aus Niebergalls praktischer Auslegung des Briefs ersehen, die sich ebenfalls im zitierten Handbuche zum Neuen Testament findet. Der Römer-

[1]) Z. B. Vollmer im Handbuch für Lehrer höherer Schulen S. 112; Baumgarten in der Zeitschr. f. d. Gymnasialwesen, 1906, S. 110; Hennig a. a. O. S. 32.

Digitized by Google

brief bleibt die magna charta evangelischen Christentums. Man lese auch, um einem weitverbreiteten Irrtum entgegenzutreten, den Schülern nach der Behandlung des Kampfes Paulus' um das Gesetz im 7. und 8. Kapitel die Worte Zarathustra-Nietzsches vor: 'Drei Verwandlungen nannte ich euch des Geistes: wie der Geist zum Kamele ward und zum Löwen das Kamel und der Löwe zuletzt zum Kinde' — und frage, ob auch Paulus das Christentum für eine Sache ansieht, die den Menschen zum Lasttier macht, und ob wirklich die Idealität des Kindes erst eine Erfindung jenes Dichterphilosophen gewesen ist.

Lebhaftem Interesse begegnet in der Regel die Kirchengeschichte, zumal wenn sie als Einführung in die Geistesgeschichte der Menschheit seit Christus behandelt wird. Gleichwohl möchte ich auf sie, sollen die übrigen Stoffe nicht zu kurz kommen, nicht viel mehr als $1\frac{1}{2}$ Schuljahre im ganzen verwendet wissen. Da gilt es sich zu bescheiden und nur das zu bieten, was bis auf die Gegenwart nachwirkt. Es ist ohnehin genug: die Unmittelbarkeit und Lebensfülle des apostolischen Christentums, die allmähliche Verbindung griechisch-römischer Kultur mit dem Christentum, die Entstehung der katholischen Kirche, der Ursprung des Dogmas, Augustin, das Papsttum, die wirkenden Ideen im mittelalterlichen Kampf zwischen Imperium und Sacerdotium, das Mönchtum als mannigfaltige Ausprägung des in die Christenheit aufgenommenen vorchristlichen Ideals asketischen Lebens, die Bestimmungen des Verhältnisses von Vernunft und Glauben durch die Scholastik, die Mystik, die erfolglosen mittelalterlichen Versuche, das religiöse Leben zu reinigen und eine selbständige Laienkultur darzustellen. Auf einzelne Persönlichkeiten wird einzugehen sein, um die Spiegelung des Bildes Christi in den verschiedenen Temperamenten und den Zeitaltern seiner Kirche aufzuzeigen. Ich nenne Basilius, Bernhard, Franz, Seuse. Ausführlicher muß die Zeit von der Reformation ab behandelt werden. Was evangelisches Christentum ist, zeigt am klarsten doch der eine Luther. Der Lehrer wird gern von Hausrath lernen, wie man von ihm erzählen muß. Die folgenden Epochen des protestantischen Geisteslebens sind unter uns noch kräftig wirksam und müssen darum eindrucksvoll charakterisiert werden: die Orthodoxie in der Starrheit ihrer Lehre und der Lebendigkeit der von ihr geschaffenen Erbauungsliteratur und Liederdichtung, der Pietismus als Individualisierung des religiösen Lebens, wie er doch erst eigentlich den Dienst des Christen für den Glauben herbeigeführt hat, die Aufklärung in ihrem Gang von England nach Frankreich und Deutschland und das eigentümliche Gepräge der durch sie bedingten Frömmigkeit, Kant, die Klassiker der Nationalliteratur, Schleiermacher, Romantik und Reaktion, die praktische Arbeit des evangelischen Glaubens im XIX. Jahrh., die Entwicklung des Katholizismus zum Ultramontanismus. Vortrefflich ist der Rat, den Baumgarten gibt[1]): 'zum Schluß einen Nachweis der Macht des Evangeliums in der Gegenwart zu bieten durch eine Charakteristik der so verschiedenartigen und doch im Grunde einheitlichen Laienfrömmigkeit Bismarcks, Moltkes und Roons. Es soll ja' — fährt er

[1]) A. a. O. S. 115.

Digitized by Google

fort — 'den ganzen Unterricht ebensosehr eine volle, mutige Offenheit für alle Probleme und Größen der strebenden Welt wie eine fröhliche Gewißheit des Sieges des Christentums durchdringen.' Auch hier gilt die Regel: verhelft zur Anschauung der Wirklichkeit der Religion! Was Erich Förster über das Christentum der Zeitgenossen und Ecke über die evangelischen Landeskirchen Deutschlands im XIX. Jahrh. gesammelt haben und was man selbst in Biographien und Briefwechseln findet, liefert höchst brauchbares Material.

Es empfiehlt sich aber, die Darbietung des Stoffes früh genug abzuschließen, damit noch für die Verfolgung einiger Linien durch die ganze Kirchengeschichte Zeit bleibt. Der Schüler soll daran lernen, sein Wissen zur Beurteilung von Verhältnissen der Gegenwart zu verwerten. Ich nenne beispielsweise die folgenden Themata: die verschiedene Ausprägung des Lebensideals im Laufe der Zeiten, die Bibel in der Geschichte, Christentum und Kultur, die Forderung der Glaubensfreiheit.

Damit sind wir bis an die prinzipiellen Besprechungen geführt, in denen die gesamte Unterweisung gipfeln soll. Die Ansichten, ob sie besser im Anschluß an das Geschichtliche oder mehr in systematischer Ordnung zu geschehen haben, widerstreiten einander. Es wird sich nach der Neigung und Fähigkeit des Lehrers wie nach der Zusammensetzung der Klasse zu entscheiden haben. Schließt man sich der geschichtlichen Folge an, so empfiehlt sich die Benutzung des dritten Teiles des von Thrändorf und Meltzer herausgegebenen kirchengeschichtlichen Lehrbuchs, einer verdienstvollen Arbeit, die gut gewählte Stücke aus den Schriften Speners, Lessings, Herders, Kants, Goethes, Schleiermachers, Holbachs, Büchners, Schopenhauers, Nietzsches, Darwins, Wicherns und anderer enthält. In Auseinandersetzung mit ihnen mag der Lehrer die Grundwahrheiten des Christentums darlegen und begründen. Aber auch gegen die in sich zusammenhängende Behandlung der Hauptpunkte der evangelischen Glaubenslehre läßt sich nichts einwenden. Ein System im Sinne strenger Wissenschaft zu geben, verbieten Zeit und Gelegenheit, aber charaktervolle Geschlossenheit der Gedanken wird dem Schüler Achtung einflößen, ganz abgesehen davon, daß so eins das andere stützen hilft. Daß nur auch hier die Rücksicht auf die religiösen Fragen unserer Zeit nie außer acht gelassen werde! Das Christentum unter den Religionen, die christliche Weltanschauung im Gegensatz zu Materialismus, Pantheismus und Skeptizismus — Gott und die Welt — Naturerkennen und Religion — Vorsehung und Wunder — Optimismus und Pessimismus — materialistische und idealistische Geschichtsauffassung — der Mensch — Christus als Offenbarer Gottes — Sünde und Versöhnung — die Kirche — die Ewigkeitshoffnung — Weltverklärung und Weltvollendung, diese Themata werden hauptsächlich behandelt werden müssen.

In dem Bedürfnis des Religionsunterrichts, den christlichen Glauben für die Gegenwart darzustellen, ist zugleich die Begründung für die Ablehnung der Augsburgischen Konfession gegeben. So sehr der Theolog das Werk eines feinen, klaren Geistes, der auch ein Meister im Formulieren war, schätzen wird, zur Anknüpfung für die religiöse Erkenntnis, die unsere Jünglinge

Digitized by Google

brauchen, ist es ungeeignet. Dazu steht es ihnen zu fern. In der Kirchengeschichtsstunde wird Gelegenheit sein, die wichtigsten Artikel aus ihr zu lesen. Zu viel Zeit wird man auch dort nicht darauf verwenden. Denn den Herzschlag der Reformation spüren wir aus den Schriften Luthers, für die, wenn irgend möglich, auch der Unterricht Zeit gewinnen wird: von der Freiheit und an den christlichen Adel, viel kräftiger als aus dem vorsichtigen Dokument kirchlicher Diplomatie. Und auch zur Erörterung der Unterschiede der christlichen Konfessionen dürfte die Augustana weniger als die Erinnerung an charakteristische Momente oder Personen der Kirchengeschichte taugen. Denn die vergleichende Konfessionskunde wird nicht allein oder nur vorwiegend auf die kirchlichen Symbole als vielmehr auf Gottesdienst, Frömmigkeit und Sitte Rücksicht nehmen müssen. Im übrigen dürfte sich für eine ausdrückliche Behandlung dieser Stoffe im Unterricht schwerlich die Zeit finden. Aus allen diesen Gründen erklärt es sich, daß die Erklärung der augsburgischen Konfession im Religionsunterricht zur Zeit von den Methodikern desselben in großer Einstimmigkeit abgelehnt wird.

Mag es mit der knappen Skizze des Lehrgangs genug sein. Soviel Fragen sie auch offen gelassen hat, das hat sie wohl erkennen lassen, daß die Aufgabe groß und ernst ist, die es zu lösen gilt. Im Blick auf sie ist es zu beklagen, daß vielfach eine Spannung zwischen den amtlichen Vertretern des Kirchendienstes und den Religionslehrern hervorgetreten ist und sich auf der einen Seite in Klagen über ungläubigen Religionsunterricht, die in einem Teile der kirchlichen Presse kräftige Resonanz fanden, auf der anderen in stillerer, doch um so verhängnisvollerer Gegnerschaft geltend gemacht hat. Und doch sollten wir als die von einem Stamme auch für einen Mann stehen! Klagen und Anklagen helfen dazu nicht. Etwas von der Liebe, die Paulus an bekannter Stelle beschreibt, führt weiter und sollte christlichen Männern nicht unerschwinglich sein. Sie kann gegenseitigem Verständnis die Wege ebnen. Wie es kommt, daß die Eigentümlichkeit des Unterrichtens leicht zu einer theologischen Haltung führt, die von der des Pastors abweicht, glaube ich oben angedeutet zu haben. Aber der eine wie der andere hat es nötig, seine Pflicht und seine Kraft aus dem Worte Gottes zu nehmen, dem der Dienst beider gewidmet ist. Hier findet auch der Lehrer die rechte Einstellung seiner Persönlichkeit durch das Vorbild des größten Lehrers mit der Erkenntnis seiner Schranken: etliches fiel an den Weg, etliches in das Steinige, etliches unter die Dornen, aber auch mit seiner frohen Hoffnung: der Same geht auf und wächst, daß er's nicht weiß, und mit der hohen Aufgabe, die an uns herantritt, sooft religiöses und wissenschaftliches Interesse, Treue gegen das Erbe der Kirche, das wir nicht verschleudern wollen, und Liebe zu den Schülern, denen wir gern Hemmungen des Glaubens ersparen möchten, einander zu widersprechen scheinen: 'ich heilige mich selbst für sie, auf daß auch sie geheiligt seien in der Wahrheit'.

Aus der Besinnung auf diesen Urquell unseres religiösen Lebens wird das Gemeinschaftsbewußtsein erwachen, das willig und fähig ist, den Frieden zu erarbeiten.

Digitized by Google

NEUE ANFORDERUNGEN AN DEN HÖHEREN GESCHICHTSUNTERRICHT

Von Rudolf Stübe

Seit unser höheres Schulwesen aus dem beschaulichen Stillleben der alten Gelehrtenschule in die Kämpfe des öffentlichen Lebens hineingezogen worden ist, muß es sich mit der Tatsache abfinden, es nicht leicht jemandem recht machen zu können. Für eine auf voller Sachkunde ruhende und fördernde Kritik wird jeder dankbar sein, der im höheren Unterrichtswesen tätig ist; denn niemand kennt und fühlt etwaige Mängel besser, niemand kann jede mögliche Verbesserung lebhafter wünschen. Aber eben deshalb dürfen unsere höheren Schulen auch Forderungen und Ansprüche zurückweisen, die über das Maß des Erreichbaren hinausgehen. Auf der einen Seite erhebt sich die Klage, es werden zu viele oder zu hohe Anforderungen gestellt, auf der anderen soll das Gymnasium fortwährend Neues in seinen Lehrplan aufnehmen. Gegen eine Zerstörung des humanistischen Gymnasiums durch eine übermäßige Anhäufung der verschiedensten Lehrstoffe haben sich bereits sehr gewichtige Stimmen erhoben. Das Gymnasium beansprucht gar nicht, die allein seligmachende Bildungsanstalt zu sein, und noch weniger soll der Wert anderer Wissensgebiete und anderer Bildungswege bestritten werden. In unserem weitverzweigten Kulturleben ist für höhere Bildungsanstalten realistischen Charakters die Berechtigung und der nötige Lebensraum gegeben. Aber keine Schule kann alles, was an sich wertvoll und wissenswert ist, aufnehmen, ohne den inneren Wert ihrer Leistungen aufs schwerste zu gefährden. Es ist durch die gesamte geistige Entwicklung des XIX. Jahrh. bedingt, daß die alte klassizistische Bildung, die in der Antike ein normatives Vorbild sah, durch eine historische Bildung ergänzt, vertieft und vielfach ersetzt wurde. Und neben der Schöpfung der neuen Geschichtswissenschaft, die das Werk des Thukydides wieder aufnimmt, ist die Naturwissenschaft in das gesamte Geistesleben als eine mitwirkende Macht getreten. Daraus ergibt sich, daß heute keine höhere Bildung ohne Geschichte und Naturwissenschaft bestehen kann; beiden gebührt auch im Gymnasium ein angemessener Platz. Aber — *sunt certi denique fines!* Nicht nur die praktischen Möglichkeiten sind für vieles begrenzt, was im Kopfe keine Schranken hat. Vor allem liegt eine Begrenzung der Aufgaben gerade im Wesen der höheren Schule; sie kann nicht für jede Aufgabe unseres vielgestaltigen Kulturlebens die elementaren Kenntnisse vermitteln, und sie darf

Digitized by Google

es nicht, wenn sie nicht zu einer verflachenden Halbbildung führen will, die sich an einem enzyklopädischen Wissen genügen läßt und in geistiger Unfruchtbarkeit endet, weil sie der selbständigen Arbeit keine Aufgaben mehr stellt. Das ist bekanntlich der Untergang der antiken Bildung gewesen.

Wir schicken diese allgemeinen Gedanken vorauf, weil in ihnen — nicht in der Schätzung der Sache an sich — der Grund liegt, weshalb wir eine neuerdings erhobene Forderung zurückweisen. Wie bekannt ist das Studium des Altertums durch nichts so erweitert und umgestaltet worden wie durch die großen Entdeckungen, die am Nil und Euphrat die Kulturen des alten Orients haben wieder erstehen lassen. Es ist naturgemäß, daß man auf höheren Stufen des Unterrichts davon mitteilt, was dem Verständnis zugänglich ist. Nun wird aber neuerdings öfter von orientalistischer Seite die Forderung erhoben, diese Geschichtsgebiete in größerer Ausdehnung im Unterricht zu berücksichtigen. So wird in der Orientalistischen Literaturzeitung vom 15. Januar 1907 behauptet, daß unser ganzer bisheriger Geschichtsunterricht, soweit er die alte Geschichte betrifft, wertlos sei, weil er hauptsächlich die griechisch-römische Entwicklung behandelte, dagegen die altorientalische Geschichte ignoriere oder entstelle. Der altorientalischen Geschichte solle fortan in Quarta und Obersekunda je ein halbes Jahr eingeräumt werden. Im Namen der fortgeschrittenen Erkenntnis der alten Geschichte wird das beansprucht. — Dürfen wir die großartige Erweiterung, die unsere Kenntnis des Altertums durch die Entzifferung der ägyptischen, babylonischen und altpersischen Inschriften erfahren hat, unbeachtet lassen? Ist doch der ganze westasiatische Kulturkreis wieder erstanden, und zeigt sich doch Babylon immer mehr als die führende Macht dieses Gebietes. Gilt es hier nicht der wissenschaftlichen Erkenntnis zu folgen und lange Versäumtes nachzuholen? Wie soll sich der höhere Unterricht zu diesen neueren Fragen stellen? Wir erörtern hier diese Frage lediglich vom Standpunkte der Aufgaben und Ziele des Gymnasiums aus. Die wissenschaftliche Bewertung der Dinge steht auf einem anderen Blatt.[1])

---

[1]) Wenn die folgenden Ausführungen vielfach auf den oben genannten Aufsatz Bezug nehmen, so kommt er, wo wir ihm widersprechen, nur als Ausdruck einer bestimmten Richtung in Betracht. Die Person des Verfassers, eines sachkundigen und verdienten Gelehrten, der sich besonders in der Erforschung der Kaukasussprachen ausgezeichnet hat, soll völlig aus der Diskussion ausscheiden. Ferner mag noch besonders betont werden, daß es sich hier um eine pädagogische Frage handelt, nicht um Probleme der semitischen Philologie und alten Geschichte. Wenn wir die pädagogischen Ansprüche der Berliner Assyriologen zurückweisen, so soll damit kein Urteil über ihre wissenschaftlichen Leistungen und deren Bedeutung für das Verständnis der altorientalischen Kultur ausgesprochen werden. Gerade weil ich in der Einschätzung des babylonischen Einflusses auf die Weltkultur H. Wincklers Standpunkt nicht überall teilen kann, möchte ich hervorheben, daß mir die Arbeiten dieses weitblickenden Forschers vielfach wertvolle Erkenntnisse erschlossen haben. Trotz Jensens heftiger Polemik möchte ich z. B. glauben, daß Winckler das 'Gesetz' der babylonischen Weltanschauung, die eine wirkliche Einheit bildet, richtig bestimmt hat in dem Gedanken, daß die himmlischen Erscheinungen und Hergänge das Urbild des irdischen und menschlichen Lebens sind (s. weiter unten).

Digitized by Google

I. DIE ALTORIENTALISCHE GESCHICHTE IM GYMNASIUM

Der Verfasser des erwähnten Aufsatzes beginnt mit der Klage, 'daß die Lehrbücher der alten Geschichte durchweg nur Zerrbilder des alten Orients liefern'. Es läßt sich nicht bestreiten, daß aus alter Gewohnheit bisweilen viel legendarischer Stoff weitergeschleppt wird, der aus einem Geschichtsbuche zu tilgen wäre. Es darf aber nicht vergessen werden, daß die sagenhaften Nachklänge des orientalischen Altertums durch ihr Fortleben in den europäischen Literaturen eine ähnliche Bedeutung haben wie die Novellen Herodots. Für die Geschichte zwar sind Semiramis und Sardanapal gewiß nicht zu verwerten; aber sie sind als menschliche Typen in den geistigen Besitz der europäischen Kultur aufgenommen, ähnlich wie die — historisch ebenso unwirklichen — Gestalten der griechischen Sage. Und das, was geistig unter uns lebt, hat für uns mehr Bedeutung als sämtliche geschichtlich beglaubigten Feldzüge aller babylonischen und assyrischen Könige. Es sei nochmals betont: im Geschichtsunterricht wünschen wir ebensowenig wie der Verfasser die Legende, die als solche erkannt ist.

Nicht besser wie den Lehrbüchern der Geschichte ergeht es in jener Kritik den Lehrern und ihrem historischen Unterricht. *Pro patria est dum ludere videmur.* Deshalb möge es gestattet sein, sich in diesem Hohlspiegel zum eigenen Ergötzen zu betrachten. Seine Meinung vom höheren Geschichtsunterricht stellt der Verfasser in einem Bilde dar, das kaum den ästhetischen Wert einer guten Karikatur haben dürfte. Da wird uns der Lehrer vorgestellt, der 'mit zolldicken bikonvexen Augengläsern einhergeht und wohlgefällig ein von Griechen entworfenes und von Philologen korrigiertes Bild der griechischen Geschichte betrachtet'. Ich glaube jedenfalls nicht an Gespenster, und das hier beschriebene ist mir niemals erschienen. Eine derartige Kritik, die sich ihre Aufgabe etwas leicht macht, trifft das Ziel nicht. Dem Verfasser scheint der geschichtliche Unterricht aus eigener Erfahrung nicht hinreichend bekannt zu sein, und die Arbeit der 'alten Philologen' für die Geschichte schätzt er gewiß zu gering ein. Denn was soll man von dem Satze halten, daß 'alle von Gutschmidt bis auf Eduard Meyer sich als mehr oder weniger unfähig(!) erwiesen haben, die einzigartige Rolle der altorientalischen Kulturen zu würdigen'. Unter dieser Verdammnis würde also auch Wachsmuths Einleitung in das Studium der alten Geschichte stehen! Hier ist nun nicht der Ort, Meinungsverschiedenheiten in den Problemen der alten Geschichte zu diskutieren. Aber wer nur etwas orientiert ist weiß, worauf obiges Urteil beruht. Gutschmidt hat in den Anfangszeiten der Assyriologie zu den Ergebnissen der ganz jungen Wissenschaft eine sehr ablehnende Stellung eingenommen, die ihm einige Assyriologen noch heute nicht verziehen haben. Gewiß haben die fortschreitende Sicherheit in der Lesung der Keilschrift und die großen sprachwissenschaftlichen wie historischen Ergebnisse der Assyriologie Gutschmidts Ausstellungen überwunden. Aber so ganz unberechtigt war seine Warnung vor den Übereilungen nicht, wie sie jede neue Erkenntnis leicht nach sich zieht. Eduard

Digitized by Google

Meyer wird eine Verteidigung wohl selbst für überflüssig halten; und wer seine Arbeiten kennt, wird darin mit ihm gleicher Meinung sein. Aber er ist wohl bei einer Gruppe Berliner Orientalisten in Ungnade gefallen, seit er sich gegen ihre 'neuesten Offenbarungen' ganz ablehnend aussprach.

Was ist nun — nach des Verfassers Meinung — an alledem schuld? Man höre folgende Enthüllung: 'An ihrer Voreingenommenheit für das Griechentum scheitert ihr Verständnis weltgeschichtlicher Zusammenhänge.' Damit sind nicht etwa die bescheidenen Gymnasiallehrer gemeint, die durch ihre Tätigkeit so engherzig werden, im Griechentum immer noch eine recht bedeutende historische Erscheinung zu sehen. Gemeint sind vielmehr Eduard Meyer und seinesgleichen. Und sie 'könnte man getrost ihrem Schicksal überlassen'! Man möchte wirklich zweifeln, ob der Verfasser mit den Arbeiten Eduard Meyers hinlänglich vertraut ist. Gerade er hat seit dem ersten Bande seiner 'Geschichte des Altertums' (1884) den historischen Universalismus häufig betont und ihn in der ganzen Anlage seines Werkes durchgeführt. Und noch neuerdings hat Eduard Meyer auch den allgemeinen Bildungswert solcher universalgeschichtlichen Betrachtung in seinem Vortrag 'Humanistische und nationale Bildung' aufs schönste dargelegt und dabei — wofür wir uns dem akademischen Lehrer besonders zu Dank verpflichtet fühlen — sich ebenso wie H. v. Treitschke (1890) mit seinen Forderungen durchaus in den Grenzen des Erreichbaren gehalten. Denn es scheint nötig zu sein, gegenüber den oft übers Ziel hinausgehenden Forderungen zu betonen, daß unsere höhere Schule kein Land unbegrenzter Möglichkeiten ist. Die zumal in der Großstadt oft sehr begrenzte Zeit, die Arbeitskraft des Lehrers und die Aufnahmefähigkeit des jugendlichen Geistes sind Realitäten die selbst durch die schönsten Lehrpläne nicht zu beseitigen sind und mit denen man rechnen muß.

Wenn der altgeschichtliche Unterricht, wie er zurzeit besteht, überhaupt ungenügend und rückständig ist, wenn seine Vertreter in Vorurteilen verrannt sind, so wird freilich nur eine sehr gründliche Reform die Heilung bringen können. Und es verdient alle Anerkennung, daß uns positive und durchaus nicht unbegründete Vorschläge gemacht wurden. So erfahren wir wenigstens, was wir tun sollten.

Als ein Interesse der 'Einheitlichkeit unserer allgemeinen Bildung' wird die Einführung des alten Orients in den höheren Unterricht gefordert. Nicht den Griechen gebühre fortan die erste Stelle in der alten Geschichte, sondern den Babyloniern, deren Erben die Griechen gewesen seien. Erst durch die Kenntnis des alten Orients vermöge man das Griechentum und die gesamte europäische Entwicklung in der richtigen historischen Perspektive zu sehen. Die Entdeckung der babylonischen Kultur ist berufen — dieser Gedanke Wincklers klingt in alledem durch — eine neue Renaissance herbeizuführen, wie sie das wiedererwachte Griechentum schon einmal für Europa brachte. Dies die leitenden Gedanken. Und wie sollte sich der historische Unterricht selbst gestalten?

In Quarta wie Obersekunda soll der altorientalischen Geschichte das erste

Digitized by Google

Halbjahr gewidmet werden. Das geschichtliche Pensum der Quarta ist freilich schon umfangreich und schwierig genug, so daß es vielfach kaum bewältigt werden kann, wenn man an den notwendigsten Tatsachen auch nur die ersten Anfänge des 'geschichtlichen Sinnes' erwecken will. Was der Quartaner mit den für uns meist recht unlebendigen Gestalten der altorientalischen Geschichte anfangen soll, wie er die politischen Bewegungen erfassen soll, ist mir unklar. Oder will man den Quartanern die babylonische Weltanschauung und Kosmologie, die babylonische Kultur und alles was daran hängt — oder nicht hängt — vorführen? Und nun die Obersekunda. Hier kann man wirklich einiges über den alten Orient und seine Geschichte sagen. Aber das meiste entzieht sich auch noch dem Verständnis dieses Alters. 'Alles geschichtliche Verständnis knüpft an wollende und handelnde Personen an, nicht an Politik und Kulturzustände. Man legt ferner der Geschichte einen ethischen Wert, einen erzieherischen Nutzen bei. Er liegt darin, daß das Vorbild des tätigen Lebens ungleich tiefer auf die Charakterbildung wirkt als jede theoretische Lehre oder Mahnung. Die Geschichte ist das Reich des Willens, der zur Tat wird. Damit enthüllt sich in ihr das höchste Gut des Menschenlebens: die sittliche Verantwortung. Hier gilt es zu lernen, ein wie gewaltiger Schritt es ist, vom Erkennen und Denken zum Wollen und Handeln zu kommen. Darin liegt die Größe einer historischen Tat.[1]) Bietet die orientalische Geschichte so sicher und klar erfaßbare, uns menschlich so lebendig fühlbare Größen, daß wir von ihnen und zu ihnen erhoben würden? Wie innerlich fern stehen uns selbst die immerhin lebendigeren Gestalten des Alten Testaments — ich meine die historischen wie Saul oder Ahab, nicht die dichterischen oder legendarischen. Und wie reich ist dem gegenüber die 'Reihe der Lebendigen', die Hellas an uns vorüberziehen läßt. So interessant die orientalische Geschichte wissenschaftlich ist, einen ethischen Wert hat sie für unsere Bildungsaufgaben kaum.

Aber selbst wenn man der orientalischen Geschichte im Unterricht einen größeren Raum zugestehen wollte, wo bliebe da die griechisch-römische Geschichte? Der Verfasser glaubt, daß sie nicht zu kurz kommen werde; nur soll sie aus ihrer 'zentralen Stellung', die sie gar nicht hat, im Geschichtsunterricht mehr in die Lektüre verlegt werden. — In welchen Unterrichtsstunden zu dieser Lektüre die Zeit gefunden werden soll, wird uns nicht gesagt. Es scheint an den deutschen Unterricht gedacht zu sein. Denn 'von Quarta an müßte statt des üblichen bunten Lesestoffes eine Art von historischem Quellenbuch durchgearbeitet werden'. Die mitgeteilten Quellenstücke sollen 'durch geschichtliche und kulturgeschichtliche Abschnitte überbrückt werden'. — Zunächst wird hier die Aufgabe der deutschen Lektüre verkannt. Unsere Lesebücher haben einmal dem ästhetischen Werte zu dienen, sie sollen Stilgefühl und Empfinden für poetische Schönheit bilden helfen; zugleich aber haben sie die Aufgabe, die Jugend in die Kenntnis Deutschlands und seines

---

[1]) Vgl. die schönen Ausführungen Eduard Meyers, Humanistische und geschichtliche Bildung S. 33—41.

Digitized by Google

geistigen Lebens einzuführen. Hier haben alle Seiten unseres Volkslebens Anspruch auf Berücksichtigung: neben Landes- und Naturschilderung tritt unser Volkstum in Recht und Sitte, in Sage und Märchen, in Schwank und Sprichwort. Gewiß gehören deshalb auch geschichtliche und kulturgeschichtliche Darstellungen in ein Lesebuch. Aber es hat eine genz andere Aufgabe als ein historisches Quellenbuch. Wie aber steht es mit der Verwertung eines Quellenbuches im Geschichtsunterricht? Ich darf hier aus Erfahrung reden, und sie hat mir allerdings gezeigt, daß die Heranziehung von Quellenwerken — wie auch von monumentalen Denkmälern — im Geschichtsunterricht sehr belebend wirken kann. Aber von der Quellenlektüre aus zur Geschichtskenntnis zu gelangen, das scheint mir im Unterricht ein ungangbarer Weg. Das Verständnis eines Quellenberichtes ist erst möglich, wenn die geschichtlichen Bedingungen, wenn die Tatsachen, die freilich erst aus einer Quellenschrift gewonnen werden, bereits im ganzen bekannt sind. Die Geschichtserzählung muß vorausgehen; sie kann aber durch Mitteilungen aus Quellen vielfach anschaulicher und farbiger werden. Denn in der Tat vermag keine Darstellung das wiederzugeben, was den Wert der Quellen ausmacht, den Reiz des Unmittelbaren, das eigentümliche Zeitkolorit. Um das aber zu fühlen, darf man der Quelle nicht ohne sachliche Vorbereitung nahe treten. Also zur Ergänzung und Belebung kann man bisweilen im Geschichtsunterricht aus Quellen etwas mitteilen; und zu mehr reicht auch die Zeit nicht aus, an deren Begrenzung alle die nicht zu denken scheinen, die den mannigfachen Interessen der Wissenschaft und des Lebens zuliebe ihre Forderungen stellen.

Aber sehen wir von der rein technischen Frage ab, wie und wo sich der alte Orient im Gymnasium etwa unterbringen ließe. Fragen wir ganz allgemein, ob die orientalische Geschichte überhaupt den Anspruch hat, in so ausgedehntem Maße in den Lehrplan aufgenommen zu werden.

Die Entscheidung darüber hängt ab einmal von der Sicherheit der bisher gewonnenen Erkenntnisse, sodann aber von der Bedeutung, die der alte Orient und seine Kultur für die europäische Entwicklung haben. Denn für die Lebensbeziehungen, in denen wir selbst stehen, suchen wir in unserer Bildung das Verständnis vorzubereiten.

Wir haben zunächst die Aufgabe, wenn wir altorientalische Geschichte lehren sollen, uns über die Sicherheit ihrer Ergebnisse zu belehren. Und da ist von vorneherein zu sagen, daß die Entzifferung der Inschriften uns in der Tat einen ungeahnten Reichtum völlig sicherer historischer Erkenntnisse erschlossen hat. Besonders durch den assyrischen Eponymenkanon haben wir seit dem VIII. Jahrh. eine feste chronologische Grundlage, wie sie uns sonst nirgends im orientalischen Altertum geboten wird. Und doch ist vieles noch ganz dunkel, anderes viel umstritten. Wir haben natürlich an dieser Stelle nicht das Recht, in die häuslichen Streitigkeiten der Assyriologen einzugreifen. Fragen, über die noch die Meinungen auseinandergehen, mögen getrost der Zukunft überlassen werden. Denn es liegt in der Tat so, daß manches, was uns gestern noch als 'sicheres Resultat der Wissenschaft' geboten wurde,

Digitized by Google

oft schon morgen als unrichtig verworfen wird. Das ist nicht die Schuld der Assyriologie, sondern liegt daran, daß uns der mesopotamische Boden jeden Tag Funde bescheren kann — und beschert hat —, die ungeahnte Tatsachen enthüllen. Die Verhältnisse in Westasien, wie sie die Briefe von Tell-Amarna zeigen, konnte schlechterdings kein Mensch erschließen. Aber sehen wir auf das, was uns das vorliegende Material zu erkennen ermöglicht, so bestehen überall, und oft an entscheidenden Punkten, große Ungewißheiten. Gehen wir auf die älteste Zeit zurück und fragen nach der Entstehung der babylonischen Kultur, so sind die Dinge heute fast schwieriger denn je.[1]) Wohl vermögen wir uns durch die Funde in Susa und zahlreiche Urkunden ein ziemlich klares Bild der Zeit Hammurabis (3200) zu machen. Aber in den elementarsten Fragen, z. B. in welcher Reihenfolge die alten Kultzentren und ihre Herrscher einander folgen, besteht noch große Unsicherheit.[2]) Und wie steht es in den Zeiten, die wir im ganzen im historischen Zusammenhang durch die Denkmäler kennen? Da ist bei allem historischen Werte der Inschriften doch Vorsicht und Kritik ihnen gegenüber nötig. Es sind im Auftrage der Könige angefertigte Berichte, die zu uns reden. Sie verschweigen nicht nur Mißerfolge, sie übertreiben nicht nur oft, vor allem hat sich in ihnen ein stereotyper Stil ausgebildet. Es konnte deswegen nicht selten geschehen, daß die Berichte über die Taten späterer Herrscher, z. B. Schlachtberichte, von den Schreibern einfach aus alten Vorlagen abgeschrieben wurden. Ohne Einsicht in diese 'literarischen' Verhältnisse kann man die Inschriften nicht als historische Urkunden verwerten. Ferner reichen die vorliegenden Urkunden keineswegs aus, um uns einen vollen Einblick in die Entwicklung zu geben. Ereignisse und Wendepunkte von ganz entscheidender Bedeutung liegen für uns völlig im Dunkeln; wie z. B. der Dynastiewechsel erfolgt ist, der im Jahre 745 mit Tiglathpileser III. einen der großartigsten Herrscher des alten Orients auf den Thron brachte, das wissen wir nicht. Nur eine dürftige Notiz redet von einem Aufstand, der 746 in Kalah ausbrach. Daraus kann man auf tiefe revolutionäre Erschütterungen schließen; denn Tiglathpileser war ein Usurpator. Und ebenso liegen ganze Zeiträume durch das Fehlen jeder Inschrift noch im Dunkel.

---

[1]) Hier mag nur auf die Wandelung in der Auffassung der babylonischen Kulturentwicklung hingewiesen werden, die durch Eduard Meyers Abhandlung 'Sumerer und Semiten in Babylonien' (Abhandl. d. Preuß. Akad. d. Wissensch. 1906) herbeigeführt ist. Bisher sah man in den sog. Sumerern die Urbewohner des babylonischen Tieflandes, deren Kultur die eindringenden semitischen Nomaden übernahmen, die sich zu Herren des Landes machten. Nach Meyer sind dagegen Semiten die ältesten Bewohner Babyloniens. Das Volk der Sumerer ist später als Eroberer eingedrungen, entweder vom Osten her oder vom Süden her zur See. Sie gründen eine Anzahl neuer Kultstätten, unter ihnen Tello, und ihre Kultur — so die Schrift — wird von den Semiten übernommen. Erst Hammurabi unterwirft ihr Reich; seitdem vollzieht sich eine Verschmelzung beider Rassen, die vor allem in der Religion und Kunst zum Ausdruck kommt.

[2]) Vgl. Fr. Delitzsch, Babylonische und assyrische Herrscherlisten (1905) und H. Winckler, Auszug aus der vorderasiatischen Geschichte (1905). Beide Darstellungen weichen nicht unerheblich voneinander ab.

Digitized by Google

Die Zeit seit Evil-Merodach (561—559) muß von größter Bedeutung gewesen sein; es sind damals offenbar von Norden gefährliche Feinde, indogermanische Stämme, eingedrungen, die berufen waren die Weltherrschaft der semitischen Staaten für immer zu vernichten. Wir sehen zuletzt in Naboned (555—538) einen von Priestern geleiteten Schwächling auf dem Throne. Haben etwa innere Wirren oder die völlige Krafterschöpfung in den endlosen Kriegen die Macht Assurs gebrochen? Wir stehen hier in einer weltgeschichtlich entscheidenden Zeit; aber mehr als Vermutungen haben wir nicht. Keine zulängliche Nachricht sagt uns, wie die Dinge wirklich waren.

Die Schwierigkeiten, die in der Sache selbst liegen, machen es auch wohl begreiflich, daß unter den berufenen Forschern noch völlig unvereinbarte Gegensätze in der Auffassung der babylonischen Kulte bestehen.[1]) Das erleichtert die Arbeit keinesfalls, wenn es auch das Vertrauen zu den sicheren Ergebnissen der Assyriologie nicht berühren kann.

Diese wenigen Andeutungen mögen genügen, um zu zeigen, daß die Frage nicht unberechtigt ist, ob und in welchem Maße die Ergebnisse der orientalistischen Altertumskunde zu so zweifelloser Sicherheit gelangt sind, daß man sie in den elementaren Unterricht, der keine Stätte kritischer Forschung sein kann, einführen dürfte.

Mag aber auch noch so viel einzelnes strittig oder ungewiß sein, es bleibt in vielen unverkennbaren Erscheinungen die große historische Tatsache bestehen, daß die babylonische Kultur die bestimmende Macht des alten Orients war, und auch an dem machtvollen Gebilde des assyrischen Reiches kann man trotz der Mängel seiner Politik nicht vorübergehen, ohne einen starken historischen Eindruck mitzunehmen. Dazu tritt die ungleich größere Bestimmtheit und Klarheit, mit der uns hier die historische Persönlichkeit und die chronologischen Verhältnisse entgegentreten. Alles rein Tatsächliche hat hier eine wohl beglaubigte Sicherheit, im Vergleich mit der die historischen Berichte des Alten Testaments und der älteren griechischen Historiker mit Ausnahme des Thukydides oft etwas Schwankendes, Schattenhaftes haben. Es liegt uns also nichts ferner, als den wissenschaftlichen Wert der orientalischen Philologie und Altertumsforschung herabzusetzen. Trotzdem müssen wir Ansprüche zurückweisen, die über das Maß des Erreichbaren hinausgehen und die vor allem an die Stelle einer tiefer eindringenden, reicher belebten und anschaulicheren Erfassung der antiken Kultur, d. h. des Griechentums, ein unmöglich zu verarbeitendes Vielerlei von fremdartigen historischen Daten setzen möchten. Es muß immer wieder gesagt werden, daß es schon eine praktische Unmöglichkeit ist, alles das in den höheren Unterricht aufzunehmen, was an sich wertvoll und oft im höchsten Grade wissenswürdig ist. Dann könnte mit gleichem Rechte wie der Assyriologe der Sanskritist seine Ansprüche erheben.

[1]) Zumal zwischen Jensen und Winckler bestehen tiefgehende Differenzen, indem Jensen — vielleicht in bisweilen allzu schroffer Weise — die Gesamtanschauung Wincklers völlig verwirft. Vgl. Berliner philol. Wochenschrift 1904, Nr. 8 und dagegen Peiser, Orientalist. Literaturztg. VII 142.

Digitized by Google

Wenn Babylon vermöge seiner Kulturstellung im Altertum ein notwendiger Bestandteil unserer allgemeinen Bildung sein soll, so könnte man auf Grund der weltgeschichtlichen Beziehungen, die sich in unserer Zeit zwischen Ostasien und Europa anbahnen, ebenso die Geschichte Chinas und Japans in den Schulunterricht einführen, um für diese großen, uns heute unmittelbar nahetretenden Gebiete das Verständnis zu erschließen. Oder man könnte aus unserem Kolonialbesitz die Forderung ableiten, die Kenntnis der primitiven Kultur und die Völkerkunde im Unterricht zu pflegen. Davon mag — wenn sich die Gelegenheit bietet und der Lehrer daran ein Interesse hat — einmal im geographischen Unterricht die Rede sein. Aber was gelegentlich eine anregende Beigabe sein darf, kann nicht zum täglichen Brot werden. Und mit nicht geringerem Rechte könnten die Naturwissenschaften nebst Medizin immer ausgedehntere Ansprüche an den höheren Unterricht stellen.

In der Tat läßt sich nicht verkennen, daß sich der Universitätsunterricht auf einer wissenschaftlichen Höhe bewegt, die den Abstand vom Gymnasium für den Anfänger allzu fühlbar macht. Aber soll man deshalb das Gymnasium mit der elementaren Vorbereitung zu allen Wissensgebieten belasten? Hier liegt das zweite prinzipielle Bedenken gegen immer aufs neue erhobene Mehrforderungen an die höhere Schule. Das ist nicht nur praktisch undurchführbar; es wäre geradezu ein geistiger Verderb. Das Gymnasium treibt seine Wissensgebiete gewiß auch um ihres Eigenwertes willen und im Hinblick auf die Erfordernisse der allgemeinen Kulturlage. Aber das Entscheidende ist, daß die höhere Schule die Arbeit selbst an ihren Stoffen lehren soll, und zwar eine möglichst selbständige Arbeit.

Wenn wir nach alldem die Einführung der altorientalischen Geschichte in dem neuerdings beanspruchten Umfange ablehnen müssen, so soll damit nicht gesagt sein, daß man sie gänzlich ignorieren müßte. Es darf gewiß von ihr bei passender Gelegenheit die Rede sein; und wem es gegeben ist, aus eigner Kenntnis die Zusammenhänge der altorientalischen Entwicklung in großen Zügen darzulegen, oder wer einen lebendigen Eindruck von der Kultur Babylons und Ägyptens oder vom Staate der Perser zu geben vermag, der wird dafür stets willige Hörer finden. Ich weiß aus eigener Erfahrung, wie dankbar von reiferen Schülern solche Mitteilungen aufgenommen werden. Gerade während ich diese Zeilen schreibe, erinnert mich ein früherer Schüler an eine mir längst entfallene Geschichtsstunde, in der ich vor etwa sechs Jahren von der Schrift und Literatur der Babylonier einige Proben mitgeteilt habe. Einige Stunden vermögen hier den Blick zu weiten und schöne Anregungen zu geben; aber ein halbes Jahr altorientalischer Geschichte würde von der Jugend wohl nur als eine Last empfunden werden. Man verdirbt oft Interesse und Freude an den Dingen, wenn man allzuviel davon gibt.

Gewiß ist auch der Geschichtsunterricht eine Aufgabe, die sich mit fortschreitender Erkenntnis wandelt und vielfach erweitert. Wenn man hierin reformieren will, so haben für uns zwei andere, bisher vielfach verkannte und vernachlässigte Perioden eine ungleich größere Bedeutung. Der Betrieb der

Digitized by Google

alten Geschichte bedarf einer zwiefachen Ergänzung. Unfraglich sind in ihm gerade die weltgeschichtlich bedeutendsten Zeiten oft zu kurz gekommen. Die antike Geschichtswissenschaft hat sich von der klassischen Philologie abgelöst, und von ihren Maßstäben ist sie vielfach beherrscht worden. Soweit wie die mit dem Stempel klassischer Mustergültigkeit versehene Sprache und Literatur reichte, so weit war sie und mit ihr auch die Geschichte ein des Studiums würdiger Gegenstand. Und doch bezeichnet die 'klassische' Zeit nur die Vorbereitung für die kommende Zeit, in der die griechische Bildung und der römische Staat ihre bleibende Bedeutung für die Weltkultur gewannen. Der Hellenismus und das römische Kaiserreich vollenden erst nach zwei Seiten hin die antike Geschichte, sie sind die großartigsten Gebilde des Altertums, und durch sie erst wirken Hellas und Rom in der Gesamtgeschichte.

(Schluß folgt)

Digitized by Google

DER GESCHICHTSUNTERRICHT AN DEN HÖHEREN SCHULEN DEUTSCHLANDS IM XVIII. JAHRHUNDERT

Von Felix Günther

Als greisenhafte Zeugen der humanistischen Schulherrlichkeit des XVI. Jahrh. traten die Gymnasien ins XVIII. Jahrh. ein. Sie zeigten ebenso deutlich die Spuren des Verfalls und der Stagnation wie die Wissenschaften, für die sie in den Zöglingen die Grundlagen schaffen wollten. Sie lebten im Geiste der durch die humanistischen Pädagogen des Reformationszeitalters geheiligten Traditionen trotz Andreae und trotz Schuppius und hüteten ängstlich ihre Türen, als die Ideen eines gegen Ende des XVII. Jahrh. sich schüchtern anmeldenden neuen Geisteslebens auch bei ihnen Einlaß begehrten. Aber die neuen pädagogischen Bestrebungen mit ihrer zumeist antihumanistischen Tendenz überwanden an nicht wenigen Orten den Widerstand der alten Schulpedanten. Sie veranlaßten zur Gründung neuartiger Schulanstalten.

Je mehr der Adel im XVII. Jahrh. sich von den bürgerlichen Kreisen entfernt und im Glanz der Höfe einen Sammelpunkt gefunden, je mehr die Theologie den aufstrebenden Staatswissenschaften gegenüber an Ansehen eingebüßt hatte, um so bestimmter war schon in der letzten Hälfte des XVII. Jahrh. in den höheren Kreisen ein Bildungsideal entwickelt worden, dem die Lateinschulen alten Schlages nicht mehr Genüge zu leisten vermochten. Es war das des Staatsmannes und des höfisch gebildeten Weltmannes. Es schaffte sich eine Pflegstätte in den Ritterakademien, die später auch dem Offizier zur frühesten Bildungsstätte dienen sollten. Diese Lehranstalten waren die erste Frucht der beginnenden Umwertung alter pädagogischer Werte. Um die Wende des Jahrhunderts gesellte sich als zweite Aug. Herm. Franckes Unterrichtsanstalt in Halle hinzu. Hatte sich in jenen die Lebensanschauung der adligen und regierenden Kreise geltend gemacht, so kamen in dieser vornehmlich die Bedürfnisse der mittleren Kreise zu ihrem Rechte. Auf dem Boden des alten Gymnasiums organisierte Francke in seinem Pädagogium eine Unterrichtsanstalt, der es wie allen Franckeschen Schulgattungen neben der Erziehung zu einem gottseligen Leben vornehmlich auf die Ausrüstung des Zöglings für das spätere praktische Leben ankam. Dies war das neuartige und, wie sich gezeigt hat, für die Entwicklung des Schulwesens bedeutungsvollste Element seiner pädagogischen Einrichtungen, die im übrigen mit ihrer übertriebenen Betonung des Religions- und Lateinunterrichts lebhaft an die Schulen des Reformationszeitalters erinnern. In beiden Disziplinen besaßen in-

Digitized by Google

dessen Franckes Anstalten einen Schutzwall gegen den Utilitarismus der Zeit. Dagegen verfiel vollständig in dessen Gewalt die eigentliche Schöpfung des rationalistisch-utilitaristischen Geisteslebens im XVIII. Jahrh., die Realschule. Sie wurde die Pflegstätte des pädagogischen Materialismus; aber ihre Blüte verwelkte mit dem Eintritt eines neuen Geisteslebens, das der Klassizität der Denker und Dichter von Weimar zusteuerte und den alten, in der Antike verankerten Werten neue Geltung verschaffte. Im Übergangsstadium zwischen Rationalismus und Klassizismus entwickelte sich endlich als die wunderlichste Bildung der deutschen Pädagogik des XVIII. Jahrh. der Philanthropinismus, die Pädagogik des Sturmes und Dranges. Nicht als die Schöpfung eines pädagogischen Charlatans, sondern als ein Symptom des Zeitgeistes, der von einer verbesserten Volkserziehung eine radikale Heilung der Schäden der Zeit erwartete, wurde sie ein Dezennium lang eine der Großmächte im öffentlichen Leben des damaligen Deutschland. In ihr gaben sich die Reformvorschläge des größten Theoretikers des Lateinunterrichts im XVII. Jahrh. ein Rendezvous mit dem phantastischen Erziehungsplane des Philosophen von Montmorency, der Realismus des Rationalismus vertrug sich im pädagogischen Spiel mit den Forderungen des beginnenden Klassizismus. Aber der Bund einander widerstrebender Tendenzen war nur ein Provisorium wie alle Bildungen der Sturm- und Drangperiode. Als Pflegstätte des Neuhumanismus, als vornehmlich humanistische und daneben realistische Lehranstalt tritt die höhere Schule ins XIX. Jahrh. hinein.

Im Unterrichtsorganismus dieser so verschieden gearteten höheren Schule entwickelt sich nun neben anderen besonders kräftig ein Glied, dem bis dahin so gut wie alle Bedingungen weiterer Ausbildung gefehlt hatten, der Geschichtsunterricht. Die Betrachtung desselben läßt sich weder von der Entwicklung des deutschen Schulwesens noch von der Geschichte der Geschichtswissenschaft trennen. Verfasser hat eine ausführliche Darstellung der letzteren für das XVIII. Jahrh. bereits an anderer Stelle gegeben ('Die Wissenschaft vom Menschen.' Geschichtliche Untersuchungen, herausgegeben von Karl Lamprecht. V. Band, 1. Heft. Gotha 1907. Fr. Andr. Perthes. XI. Kapitel: Die deutsche Geschichtswissenschaft im Zeitalter des Rationalismus). Verfolgen wir hier dieselbe nur in ihren Hauptzügen.

Die deutsche Geschichtskunde war bis tief ins XVIII. Jahrh. hinein keine Wissenschaft. Es gab also auch keine Historiker von Beruf. Der Theolog, der Jurist und der Staatsmann trieben historische Studien im Nebenberuf. Das weite Gebiet der lateinischen Literatur, daneben römisches Recht und die Patristik waren ihrer Sammelwut unerschöpfliche Fundgruben. Ein wissenschaftlicher Gesichtspunkt für die Stoffauswahl war nicht vorhanden. Bestimmend war für letztere häufig nur das Sensationsbedürfnis und das Vergnügen am Außergewöhnlichen, das den Deutschen jener Zeit, wie immer den Völkern in Zeitaltern erwachenden Geisteslebens, eigen war. Die Sucht zu systematisieren, die von Christian Wolff noch besondere Pflege erhielt, fand daneben in chronologischen Abrissen einzelner Völker und in synchronistischen Tabellen der Uni-

Digitized by Google

versalhistorie ein weites Feld der Betätigung. Das relativ Beste wurde auf dem Gebiete der Nationalgeschichte von dem Leipziger Gelehrten Maskow und von dem Staatsmann Grafen Bünau geleistet. Im allgemeinen stand die Geschichtskunde der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh. in nur geringem Ansehen bei den Zeitgenossen. Die alten Fakultäten erkannten sie nicht als Wissenschaft an.

Dieser Zustand hielt bis in die sechziger Jahre an. Da erschienen zwei historische Arbeiten, die sowohl in Rücksicht auf die Geschichtsauffassung wie auf die historische Methode sich wesentlich von den bisherigen unterschieden: Winckelmanns 'Geschichte der Kunst des Altertums' (1764) und Mösers 'Osnabrückische Geschichte' (1768). Sie wurden in ihrer Eigenart zunächst nicht verstanden und blieben fast wirkungslos. Die Wendung zum Besseren erfolgte in der Geschichtskunde erst infolge der Bemühungen Gatterers und Schlözers um die historische Methode.[1])

Diese beiden, die bald einen Stab tüchtiger Mitarbeiter um sich sammelten, einen Meusel, Damm, Hausen u. a., wurden die Begründer der pragmatischen Geschichtswissenschaft im Zeitalter des deutschen Rationalismus. Ihnen erst verdankt die Geschichte die Erhebung zum Range einer Wissenschaft. Sie schlossen einen innigen Bund mit der Philosophie Wolffs und organisierten ihr gemäß die Theorie ihrer Wissenschaft. Sie schufen einen Gesichtspunkt für die Auswahl des Stoffes im Begriff der 'historischen Revolution', dem Ereignis, das einen nachhaltigen Einfluß auf das Völkerleben in irgendeiner Hinsicht hinterlassen hat. Sie entrissen die Geschichte dem Sammler und übergaben sie dem Forscher durch die Forderung, den zureichenden Grund jeder historischen Revolution aufzusuchen. Sie wiesen der Geschichte einen Platz innerhalb der Gesamtwissenschaft an, indem sie darauf drangen, immer das Ganze des historischen Verlaufes, neben der politischen auch die geistige, sittliche und wirtschaftliche Entwicklung eines Volkes im Auge zu behalten. Leider haben sie ihre Theorie nur unvollkommen in die Praxis umzusetzen verstanden. Aber der Same, den sie ausgestreut, trug reichliche Frucht in ihren Schülern, einem Spittler, Schröckh und solchen, die sich auf dem Gebiete der Geschichte versuchten, ohne Historiker von Beruf zu sein, einem Lessing und Herder. Die Bedeutung der letzteren lag in erster Linie in der eigenartigen philosophischen Durchleuchtung und Gruppierung der geschichtlichen Ereignisse nach bestimmten Ideen, so daß die Geschichte ihren eigentlichen Charakter verlor und sich in eine Philosophie der Geschichte verwandelte. — Gleichzeitig entwickelte sich in Deutschland eine der Geschichte entfernt verwandte Disziplin, die sich gänzlich in den Dienst des seit der Mitte des XVIII. Jahrh. herrschenden Menschheitsinteresses stellte, die sogenannte Geschichte der Menschheit. Sie vereinigte unter ihrem Namen alle Forschungen, die angestellt wurden, das Wesen, die Geschichte und die Bestimmung der Menschen zu ent-

---

[1]) Eine Übersicht über die Literatur der historischen Methodologie im Zeitalter des deutschen Rationalismus befindet sich auf S. 143/144 meiner 'Wissenschaft vom Menschen'.

Digitized by Google

hüllen. Auch dieser Zug der historischen Gesamtwissenschaft des XVIII. Jahrh. wird vom Geschichtsunterricht jener Zeit widergespiegelt.

Das verbindende Glied zwischen Geschichtswissenschaft und Geschichtsunterricht im XVIII. Jahrh. war das Lehrbuch der Geschichte. Es war dazu in viel höherem Grade geeignet als das historische Lehrbuch von heute. War doch die Wissenschaft des XVIII. Jahrh. mit den Bildungsbedürfnissen des gebildeten Bürgertums aufs innigste verwachsen. War sie doch in vieler Beziehung bei weitem noch nicht so entwickelt, daß sie, wie vielfach in unserer Zeit, erst hätte besonders popularisiert werden müssen, um vom Laien verstanden zu werden. Sie war Bildungsmittel des Volkes im allgemeinsten Sinne, und deshalb suchte und fand sie in nicht wesentlich veränderter Gestalt auch in die Schulstuben ihren Weg. So ist es verständlich, daß auch geachtete Universitätslehrer sich nicht genierten, historische Lehrbücher für die Jugend zu schreiben. Unter ihnen verdienen Gatterer, Schlözer und Schröckh besonders genannt zu werden. Die letztgenannten stehen am Ende einer Reihe von Lehrbuchbearbeitern, die mit Melanchthon beginnt. Nach ihnen wird das historische Lehrbuch immer mehr Sache der Pädagogen. Die Historiker von Beruf an den deutschen Universitäten verlieren allmählich den im historischen Lehrbuch gegebenen unmittelbaren Konnex mit der Schule.

Das am meisten gebrauchte Lehrbuch der Geschichte war im XVII. Jahrh. Sleidans 'De quatuor summis imperiis' aus dem Jahre 1556, das einzige aus dem XVI. Jahrh. stammende Geschichtsbuch, das von vornherein zum Leitfaden für die Jugend bestimmt war (vgl. Zuschrift an den Herzog v. Württemberg, 1. Aufl. 1556). Es hatte dem vortrefflichen 'Chronicon' Carionis, vom Jahre 1532 und dessen Bearbeitungen durch Melanchthon und Peucer den Rang abgelaufen, wurde aber gegen Ende des XVII. selbst in den Schatten gestellt durch Bunos 'Idea Historiae'. Neben diesen haben alle anderen Lehrbücher der Geschichte, darunter auch Christian Weises interessantes Büchlein 'Der kluge Hofmeister' nur eine unbedeutende Rolle gespielt.

Wie gewaltig aber seit Anbruch des XVIII. Jahrh. der Geschichtsunterricht an Boden gewinnt, bezeichnet am besten die Zahl der Lehrbücher, die von da an für diese Disziplin geschrieben wurden. Wir hatten allein aus den ersten dreißig Jahren des Jahrhunderts 16 historische Werke in den Händen, die, wenn auch nicht ausschließlich, für den Geschichtsunterricht an höheren Schulen berechnet waren.

Wir nennen von lateinisch abgefaßten Rud. Roths 'Historia universalis pragmatica' (1706), Christoph Cellarius' 'Historia universalis' (1709), Gottlob Krantz' 'Compendium historiae civilis' (1709) und als das absonderlichste von allen Basedows 'Historiae antiquae Chrestomathia philanthropica' (1776). 1755 erschien aus der Feder eines Jesuitenpaters ein zweisprachiges (deutsch-lateinisches) Geschichtsbuch für Jesuitenschulen unter dem Titel 'Historischer Anfang oder kurze und leichte Weise, die katholische Jugend in der Historie zu unterrichten.' Keines dieser Bücher hat eine weitere Verbreitung gefunden. Das letztgenannte, sowie Roth und Krantz konnten wir überhaupt weder in Schul-

Digitized by Google

ordnungen noch in Schulberichten entdecken. Es zeigt sich eben überall, daß der Geschichtsunterricht des XVIII. Jahrh. seit den zwanziger Jahren eine Domäne deutsch abgefaßter Lehrbücher geworden war. Von diesen begegnen wir in den höheren Schulen am häufigsten Johann Hübners 'Kurzen Fragen aus der politischen Historie, den Lehrenden und Lernenden zur Erleichterung aufgesetzet' (10 Bände, Leipzig 1697—1722), Georg Essichs 'Kurzer Einleitung zu der allgemeinen weltlichen Historie' (Stuttgart 1707), Hilmar Curas' 'Einleitung zur Universalhistorie' (Berlin 1723), Hieronymus Freyers 'Erster Vorbereitung zur Universalhistorie' (Halle 1724), sowie dessen 'Näherer Einleitung zur Universalhistorie' (Halle 1728) und schließlich den Lehrbüchern der Reformatoren der deutschen Geschichtswissenschaft, dem 'Handbuch der Universalhistorie von Gatterer (Göttingen 1761), der 'Vorbereitung zur Weltgeschichte für Kinder' von Schlözer (Göttingen 1779) und der Allgemeinen Weltgeschichte für Kinder' von Schröckh (Leipzig 1779). Sie spiegeln ebenso die Wandlungen in der Geschichtswissenschaft wie in der Methodik des Geschichtsunterrichts getreulich wieder.[1])

Die Tabellen in den Lehrbüchern aus den ersten Dezennien des Jahrhunderts haben zuletzt pragmatischer Darstellung weichen müssen; der Inhalt besteht nicht mehr in reiner Fürstengeschichte, sondern die Kulturgeschichte sucht, wenn auch noch bescheiden und nicht immer glücklich, eine Position innerhalb der Staatengeschichte; die Bücher selbst sind nicht mehr nur Lernbücher, sondern sollen zugleich Lektüre, Lesebücher für die Jugend sein. Daß unter den Neuerscheinungen besonders der siebziger Jahre freilich auch recht minderwertige Bücher waren, soll nur nebenbei erwähnt werden. Meusels 'Fortgesetzte Betrachtungen über die neueste historische Literatur' geben an verschiedenen Stellen recht unzweideutig Auskunft hierüber.

I. DER GESCHICHTSUNTERRICHT IM UNTERRICHTSORGANISMUS

Erörterungen über die Schulanstalten Aug. Herm. Franckes, Heckers, Basedows und seiner Gesinnungsgenossen pflegen in den geschichtlichen Darstellungen des deutschen höheren Schulwesens im XVIII. Jahrh einen so breiten Raum einzunehmen, daß für diejenige Schulart, die doch allen genannten als Basis gedient hat, für das humanistische Gymnasium, in der Regel nur wenig übrig bleibt. Gewiß war das XVIII. Jahrh. keine Blüteperiode des deutschen Gymnasialwesens; aber dem Geistesleben der Jugend wurde genau wie in früherer Zeit nicht von den modernen, sondern vor allem von den alten städtischen Gymnasien oder den Fürstenschulen der Stempel aufgedrückt. Die bei weitem größte Zahl der führenden Männer des XVIII. Jahrh. ist aus ihnen hervorgegangen. Jede Arbeit über die Pädagogik dieser Zeit, die diese Tat-

[1]) Näheres hierüber brachte ein Aufsatz von mir in den 'Deutschen Geschichtsblättern, Monatschrift zur Förderung der landesgeschichtlichen Forschung', VIII. Band, 10. Heft, unter dem Titel: 'Das Lehrbuch der Universalgeschichte im XVIII. Jahrh.'

Digitized by Google

sache übersieht und des Zusammenhanges zwischen der alten humanistischen Lehranstalt und den von periodisch herrschenden Ideen ins Leben gerufenen modernen Schulen nicht immer sich bewußt ist, muß daher nach unserer Meinung ein unwahres Bild ergeben. Wir betrachten deshalb an erster Stelle den Geschichtsunterricht am humanistischen Gymnasium des XVIII. Jahrh.

§ 1. Zweck, Ziel und Stellung des Geschichtsunterrichts im Lehrplan des humanistischen Gymnasiums

Die Weltgeschichte war dem Lehrplan der Gymnasien zu Beginn des XVIII. Jahrh. kein Fremdling. (Vgl. u. a. Ordnung des Gymnasiums zu Stralsund 1643; Braunschweigisch-Wolfenbütteler Schulordnung 1651; Hamburger Schulordnung 1651.) Maßgebliche Schulmänner des XVI. Jahrh., z. B. Sturm, Trotzendorf und Hieronymus Wolff, hatten sie allerdings nicht mit in das Lektionenverzeichnis aufgenommen. Ob sie deswegen überhaupt keinen Unterricht in Geschichte getrieben wissen wollten? Die Antwort wird sich uns ergeben, nachdem wir uns mit der Methode des Geschichtsunterrichts näher beschäftigt haben. Dann werden wir uns auch erklären können, wie es kommt, daß selbst in einigen Schulordnungen und Lehrplänen des XVIII. Jahrh. der Geschichte nicht ausdrücklich gedacht wird, z. B. denen von Greifswald 1721, von Ilfeld 1749 und von Güstrow 1752. In der Regel tritt uns indessen in den Ordnungen des höheren Schulwesens oder im Lehrplan der Gymnasien des XVII. Jahrh. regelmäßig der Geschichtsunterricht entgegen. Er fehlt weder in den streng humanistischen Fürstenschulen Sachsens (seit 1727), noch in den Jesuitenschulen Süddeutschlands. (Vgl. Ulrich, Pragmatische Geschichte der vornehmsten katholischen und protestantischen Gymnasien und Schulen in Deutschland, 1780.) Allerdings läßt sich aus den Schulordnungen nicht immer entnehmen, wann er in den Unterrichtsplan aufgenommen worden ist, da ja dieselben in der Regel schon bestehende Schulen betrafen. Zuweilen erhalten wir auch darüber keine Auskunft, wieviel Stunden dem Geschichtsunterricht wöchentlich eingeräumt gewesen sind. In Nürnberg, Ingolstadt(!), sowie in den Gymnasien der Grafschaft Waldeck (1704) und des Kurfürstentums Braunschweig-Lüneburg (1737) wurde in allen Klassen Geschichte gegeben; aber nur in der Nürnbergischen und Braunschweigischen Schulordnung wurde ausdrücklich bestimmt, daß für diese Disziplin je zwei Stunden wöchentlich anzusetzen seien. Dagegen sah die Kurfürstlich Sächsische Schulordnung vom Jahre 1773 nur für Prima Universalhistorie vor. Dieselbe Einschränkung fand sich schon in den Ordnungen der Gymnasien zu Halle 1711, Weimar 1712 und Frankfurt 1765. In der Weimarschen Schulordnung wird noch besonders betont, daß der Unterricht einstündig zu halten sei. Recht genau sind wir über das Friedrichswerdersche Gymnasium zu Berlin unterrichtet; dessen Rektor, Friedrich Gedike, erzählt in der 'Geschichte des Friedrichswerderschen Gymnasiums' (1788, Gesammelte Schriften S. 157 ff.), daß bis zum Jahre 1771 überhaupt kein weltlicher Geschichtsunterricht an dieser Schule erteilt worden sei. 1770 habe der Königliche Visitator, Oberkonsistorialrat Teller, sogar beantragt, das einzige histo-

Digitized by Google

rische Fach, die Kirchengeschichte, im Interesse des Lateinunterrichts vom Lehrplane abzusetzen, weil sie zu den Fächern gehöre, 'die auf Gymnasien ganz gut wegbleiben könnten'.[1]) Man kam diesem Wunsche allerdings nicht nach, sondern fügte ein Jahr darauf noch 'mehrere historische Lektionen'[2]) hinzu. Nachdem 1779 Gedike zum Direktor der etwas heruntergekommenen Schule ernannt worden war, wurden genaue Stoffpläne für alle Klassen aufgestellt, in denen auch die Geschichte nicht fehlte. Der Geschichtsunterricht begann in Klasse IV mit brandenburgischer Geschichte und 'historischen Bürgerkenntnissen'. Dazu kam in Klasse III Universalgeschichte, in Klasse II neuere Staatengeschichte und endlich in der obersten Klasse Staatengeschichte und Statistik.[3]) Diese Angaben sind insofern beachtenswert, als in ihnen der neueren und der vaterländischen Geschichte besonders Rechnung getragen ist.[4]) Im Gegensatz dazu scheint an den meisten übrigen Gymnasien vorwiegend Universalhistorie getrieben worden zu sein.[5]) Einen ebenfalls von Gedike abweichenden Standpunkt nimmt bezüglich des Geschichtsunterrichts Gesner ein. In seinen 'Bedenken, wie ein Gymnasium in einer fürstlichen Residenzstadt einzurichten' (Kleine deutsche Schriften, 1756, S. 352 ff.), will er sowohl die lateinische Sprache wie 'die Anfangsgründe in Geographie und Historie' für diejenigen Schüler der untersten, dritten, Klasse vorbehalten wissen, die gesonnen sind, das ganze Gymnasium zu absolvieren oder den Hof- bezw. den Heeresdienst zu erwählen. Damit jedoch der übrige Unterricht dadurch keine Störung erleide, durfte in diesen Fächern nur Privatunterricht erteilt werden. Erst in Klasse II sollte Historie mit ihren 'Hilfsmitteln', Chronologie, Heraldik und Münzwissenschaft, obligatorisch werden. In Klasse I endlich sollten 'von Zeit zu Zeit Kollegia über gewisse Teile der Historie gelesen werden, namentlich über die Geschichte der Kirche und der Studien mit einer Verbindung der Universalhistorie'.[6])

Die Ansichten Gedikes und Gesners über die Stellung des Geschichtsunterrichts im Lehrplan des Gymnasiums sind uns besonders um deswillen wichtig, weil sie als Zeugnisse zweier grundverschiedener pädagogischer Strömungen anzusehen sind. Gesner ist Neuhumanist, Gedike ist ein Realist unter den Humanisten. Gesner hat nur die allgemeine, die formale Bildung seiner Zöglinge im Auge. Aus Gedike spricht zuweilen der Preuße, dem neben der allgemein menschlichen Bildung die Erziehung seiner Schüler zu guten Staatsbürgern am Herzen liegt. Darum wird in seinem Gymnasium nur ein Jahr Universalgeschichte getrieben, während drei Jahre für politische Geschichte der neueren Zeit und für vaterländische Geschichte vorgesehen sind. Bei Gesner hingegen

---

[1]) Ebd. S. 216. [2]) Ebd. S. 229. [3]) Gedike, 'Gesammelte Schriften' S. 155 f.

[4]) Es sei daran erinnert, daß schon Curas (1723) seinem Lehrbuche einen besonderen Abschnitt über brandenburgisch-preußische Geschichte angefügt hatte.

[5]) An einzelnen sächsischen Gymnasien scheint ebenfalls vaterländische Geschichte gepflegt worden zu sein; vgl. (Ranft) 'Die politische Historie von Thüringen, Meißen und Sachsen'. Leipzig 1770.

[6]) Ebd. S. 358—363.

Digitized by Google

steht die Universalgeschichte mit ihren zahlreichen Beziehungen zu den Klassikern der alten Sprachen im Vordergrunde des gesamten historischen Unterrichts. Die Geschichte ist bei ihm ein humanistisches Unterrichtsfach; darum fehlt sie im offiziellen Lehrplane der unteren Klasse des Gymnasiums, in der auch diejenigen Kinder Aufnahme finden, die sich später den bürgerlichen Berufen zuwenden wollen. Gerade diese Schüler will aber Gedike mit einem Fond der im bürgerlichen und staatlichen Leben unbedingt notwendigen 'historischen Bürgerkenntnisse' ausgestattet wissen. Für ihn ist das unmittelbare Bedürfnis maßgeblich. Trotzdem war ihm Geschichte kein völlig selbständiges Realfach im modernen Sinne, sondern, wie wir später noch sehen werden, aufs engste mit dem Lateinunterrichte verschwistert.

Im übrigen stimmen die Meinungen betreffs des Zweckes und Zieles des Geschichtsunterrichts an den Gymnasien ziemlich überein. Die Geschichte galt allgemein den alten Sprachen gegenüber als ein Lehrfach von nur untergeordneter Bedeutung. Man geht von der Ansicht aus, 'es werde allenfalls das darinnen Versäumte bei anwachsenden Jahren auf Universitäten und sonsten nachgeholet werden können; da hingegen die Unwissenheit der lateinischen und griechischen Sprache nicht leicht von einem Erwachsenen abgeleget wird' (Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung 1737). Entsprechend setzt man dem Geschichtsunterricht nur das Ziel, den Schüler zu befähigen, im Universitätskolleg dem Vortrage folgen und während des Studiums historische Werke mit Verständnis lesen zu können (Hübner a. a. O. S. 7). Diese Bedingungen glaubt man erfüllt zu sehen, wenn sich die Schüler mit den 'allgemeinsten Begriffen der Historie und den allermerkwürdigsten Begebenheiten, so sich in der Welt zugetragen, nach gewissen, leicht zu behaltenden Epochis oder Zeitläuften' vertraut gemacht hätten (Frankfurter Schulordnung 1765). Die Braunschweigisch-Lüneburgische Schulordnung von 1737 wünscht sogar, daß 'jetzund nicht sowohl die Historie selbst traktieret, als geographische und chronologische Fächer in dem Gedächtnis bereitet werden(!), in welche künftighin die Historien verteilet werden können.'

Das Lehrziel der Geschichte am humanistischen Gymnasium des XVIII. Jahrh. steht nach allem in keinem rechten Verhältnis zu dem Umfange der im Gebrauch befindlichen Lehrbücher. Es berührt daher etwas komisch, wenn z. B. der Herausgeber des 9. Bandes des Hübnerschen Geschichtswerkes die Hoffnung ausspricht, daß die Universitätsprofessoren 'diejenigen, die sich zum Anfang dieser historischen Fragen bedient haben' (Band 1—9 mit ca. 9000 Seiten!), nicht unter die 'ungeschickten Auditores' rechnen möchten (Vorrede zum 9. Bande).

Ein ähnliches Mißverhältnis besteht zwischen der Berücksichtigung der Geschichte im Lehrplan und den Auffassungen über den religiös-sittlichen Wert dieses Unterrichts. Allgemein herrscht die Ansicht, die Geschichte sei 'ein Vorratshaus von Ratschlägen und Entschließungen' und unzähligen Belegen für die Wahrheit der Moral und der christlichen Religion.[1]) 'Man lernt

[1]) Vgl. Curas-Schröckh a. a. O. S. 4 ff.; auch Mabillon, Traité des études monastiques, II 8; Waldecksche Schulordnung von 1704; das erwähnte Lehrbuch für Jesuitenschulen.

Digitized by Google

darin durch die Betrachtung der vergangenen Begebenheiten klüger werden.' Sie lehrt 'Menschenkenntnis' und wie man sich 'dauerhaftes Vergnügen', mit einem Worte, wie man sich die menschliche Glückseligkeit bereiten könne.[1]) Daß man sie auch im Interesse vaterländischer Gesinnung zu verwenden versuchte, erwähnten wir schon an früherer Stelle. Wir fügen hinzu, daß dieses Moment, wie schon einst in der Bayreuther Schulordnung von 1664, so auch in der Kurfürstlich Sächsischen Schulordnung vom Jahre 1773 besonders hervorgehoben wird. Daß endlich die Geschichte auch als eine Lehrerin politischer Klugheit angesehen werden müsse, wird ebenfalls in Schulordnungen und Lehrbüchern des humanistischen Gymnasiums mehrfach betont.[2]) Doch war die Berücksichtigung dieses Zweckes vornehmlich Aufgabe derjenigen Unterrichtsanstalt, deren Geschichtsunterricht wir nunmehr ins Auge fassen wollen, der Ritterakademie.

§ 2. Zweck, Ziel und Stellung des Geschichtsunterrichts im Lehrplane der Ritterakademien

Die Ritterakademien waren viel zu spärlich über das Reich verstreut, ihr Charakter zu exklusiv, ihr Bildungsziel zu einseitig, als daß sie eine pädagogische Macht im XVIII. Jahrh. hätten werden können. Aber sie gehören zu den interessantesten Zeugnissen für den Einfluß, den zu Zeiten das Bildungsideal einzelner Stände auf das Unterrichtswesen gewonnen hat. Die Ritterakademien sollten im XVIII. Jahrh. die Schulen derer sein, die, wie Gesner sich einmal ausdrückt, 'ihr Glück bei Hofe oder im Kriege machen wollen'.[3]) Für die dazu erforderlichen weltlichen Kenntnisse und gefälligen Umgangsformen sowie für die Pflege körperlicher Übungen war freilich im humanistischen Gymnasium der zweiten Hälfte des XVII. Jahrh. nichts vorgesehen gewesen. Insofern hatte die Gründung dieser Unterrichtsanstalt, die halb Standesschule, halb Fachschule genannt werden muß, ihre Berechtigung. Bemerkenswert ist nun, welche Stellung Leibniz, wohl der hervorragendste Theoretiker dieser pädagogischen Richtung, dem Geschichtsunterricht im Organismus dieser Schule zuweist. Zu den beiden Forderungen: Das Kind muß die Sprachen lernen! und Es muß sich benehmen lernen! fügt er als dritte hinzu, daß das Kind sich mit Geschichte, sowohl der allgemeinen als der heiligen, beschäftigen müsse. Darum verlangt er, daß der Schüler schon in der öffentlichen Schule, der er vom 6.—12. Jahre angehört und auf die die Akademie aufbaut, eine genaue Kenntnis der alten Geschichte sich aneigne.[4]) Im Unterrichtsplan seines Pflegebefohlenen, des jungen Barons Boineburg, den er am liebsten für die diplomatische Karriere vorbereitet hätte, sah er dementsprechend täglich nachmittags von 2—4 Uhr 'Histori und Geographi' vor, 'damit man sowohl die Suite der Historia Universalis als Situation und Grenzen der Länderei

[1]) Curas-Schröckh, a. a. O. S. 11. 13. 14. 16.

[2]) Näheres über die damals herrschenden Auffassungen vom Zwecke der Geschichte s. in meiner Wissenschaft vom Menschen', Kap. XI, § 4.

[3]) A. a. O. S. 356. [4]) *Nova methodus discendi docendique iuris,* § 40.

Digitized by Google

verstehe und dann bisweilen auch von Chronologie, Genealogien und Blason oder Wappenkunst etwas fasse' (nach Hülsen, 'Leibniz als Pädagog' usw.). An anderer Stelle spricht er sich über das Ziel des Geschichtsunterrichts an den Bildungsanstalten künftiger Diplomaten noch genauer aus. Dort meint er, es genüge schon für einen Mann, 'der für den Gebrauch des Lebens Großes leisten könnte, ein ungefährer Umriß der Universalgeschichte und einige merkwürdige Geschichten, die sich passend im Gespräch verwenden lassen, wohin auch Scherze und Witze gehören' (nach Paulsen, 'Geschichte des g. U. S. 498). Wie 1656 schon Veit v. Seckendorf in seinem 'Deutschen Fürstenstaate' für diejenigen seiner Zöglinge, die zur Regierung berufen seien, einen etwas gründlicheren Unterricht in Landeskunde und Historie gefordert hatte, so erklärte endlich Leibniz, es sei unumgänglich, daß ein Fürst in Geschichte, Geographie und was dazu gehöre, einigermaßen bewandert sei ('Projet de l'éducation d'un Prince', 1693 S. 21).

Sehr hoch stellte er freilich nach unseren Begriffen auch für die regierenden Fürsten nicht die Ansprüche in den genannten Fächern, wie denn überhaupt die Unterrichtsziele der höfisch-weltmännischen Bildung jener Zeit nicht besonders in die Tiefe gerichtet waren. Zwar bestimmt die Ordnung der Ritterschule zu Wolfenbüttel vom Jahre 1688: '*Historia civilis* (im Sinne von *politica*) *tam universalis quam particularis* soll — gleichfalls gelesen(!) werden, so daß nach Absolvierung Historiae universalis sonderlich absolvieret werde, was in den beiden letztern *Seculis, singulis Annis in singulis Rebus publicis*, meistens *circa Regimina* sich zugetragen hat, wie die Regna und Res publicae ihren Ursprung und Wachstum genommen, auch wie sie in Decadence geraten, wobei denn auch nicht weniger Genealogia, Chronologia und Geographia mit allem Fleiß zu proponieren.' Wir haben bereits früher ausgeführt, daß jedoch das Aufdecken der Kausalzusammenhänge, von denen hier geredet wird, damals keineswegs in der Geschichte gebräuchlich war, und finden auch im Lektionsplan derselben Anstalt den Beweis, daß die Geschichte nur nebenbei mit behandelt wurde. Die Schulordnung bestimmte nämlich, daß Geschichte 'nach Gelegenheit der Zeit' zu treiben sei. Man glaubte daher schon genug getan zu haben, wenn man Mittwochs und Sonnabends nachmittags an Stelle des sonst üblichen Reitens das *studium genealogicum cum historia et chronologia* trieb. Für die Kirchengeschichte war dagegen planmäßig Montags und Donnerstags die Zeit von 10—12 Uhr vorgesehen. Aus alledem gewinnt man den Eindruck, daß die Geschichte trotz der Erkenntnis ihres Wertes auch im Unterrichtsorganismus der Ritterakademien nur eine untergeordnete Stellung einnahm. Wir gehen nicht fehl, wenn wir die Gründe hierfür vornehmlich in dem traurigen Zustande der damaligen Geschichtswissenschaft suchen.

§ 3. Zweck, Ziel und Stellung des Geschichtsunterrichts im Lehrplan der pietistisch-realistischen Lehranstalten

Aug. Herm. Francke konnte sich nicht sonderlich für den Unterrichtsbetrieb auf den bisherigen humanistischen Lehranstalten erwärmen. Aber seiner

Digitized by Google

ganzen Denkart nach stand er dem Gymnasium immer noch näher als der Ritterakademie. Die letzten Ziele seiner Erziehertätigkeit: wahre Gottseligkeit und christliche Klugheit, standen in schroffem Gegensatz zu dem weltlichen Geiste der letzteren. Darum erklärte er ausdrücklich, 'nicht zum Hofton erziehen zu wollen'[1]). In seinen Erziehungsanstalten vereinigte er das Gymnasium mit der zeitgemäß reformierten deutschen Schule. Beide forderten zu Beginn des XVIII. Jahrh. Geschichte als Unterrichtsfach.[2]) Nach Franckes Meinung hatte sie bisher 'viel zu sehr auf den Schulen gefehlt'. Man habe 'nichts als die alten Sprachen gelehrt'.[3]) Er selbst hatte als Student in Kiel bei Morhof ein Collegium polyhistoricum gehört. Als er 1702 den Unterrichtsplan für seine Anstalten entwarf, sah er zwar davon ab, die Geschichte in den Lehrplan der Waisenhausschule einzustellen. Aber später hatte dieselbe so gut ihren Geschichtsunterricht wie das Pädagogium. In ersterer sollte er mit im Rahmen der Unterweisungen 'für die bürgerlichen Berufe' stehen. Im Pädagogium aber nahm er eine ähnliche Stellung ein wie im Lehrplan des öffentlichen Gymnasiums. Der Geschichtsunterricht war innig mit dem Sprachenunterrichte verwachsen. Die 1702 im Gebrauch befindlichen schon erwähnten Lehrbücher von Cellarius und Buno waren lateinisch abgefaßt. Die Bearbeitungen historischer Themen, zu denen in der Regel ein paar Tage Zeit gegeben wurde, mußten ebenfalls in lateinischer Sprache erfolgen. Zur Meditation in deutscher Sprache wurden Kapitel historischen Inhalts aus alten Schriftstellern gewählt, die der Zögling erst übersetzen mußte. Auch die Unterrichtssprache sollte lateinisch sein. Im ganzen waren im Wochenplane 10 Stunden für Geschichte, ihre Hilfswissenschaften, Geographie, Rechnen, Geometrie, deutsche Oratorie und Schreiben vorgesehen[4]), je eine Stunde eingerechnet, die Mittwochs und Sonnabends auf die Repetition der Geschichte verwendet werden sollte.[5]) Dabei mußte immer beachtet werden, daß 'ein Scholar nicht mehr als dreierlei Dinge auf einmal und zugleich' treibe.[6]) Die oben aufgeführten Unterrichtsfächer wurden als 'Disciplinae literariae' zusammengefaßt (VI. Abteilung), und es wurde die Zeit nachmittags zwischen 3 und 4 Uhr für sie offen gehalten. Wer also als eines der drei Fächer gerade Geschichte gewählt hatte, mußte ev. ein halbes Jahr lang die Historie 'alle Tage traktieren'. Dabei wurde festgehalten, daß die Geographie der Geschichte stets vorauszugehen habe (VI. Abteilung, 3. Abschnitt).

In der von Freyer entworfenen Ordnung des Pädagogiums zu Halle vom Jahre 1721 wurde im Prinzip an der Franckeschen Schulordnung von 1702 festgehalten. Auch die von Francke festgesetzten Repetitions- und Präparations-

---

[1]) Vgl. Schulordnungen der Franckeschen Stiftungen zu Halle, 1702, Abschn. XXXIV. Ferner Niemeyer, 'Ansichten der deutschen Pädagogik und ihrer Geschichte im XVIII. Jahrh.' S. 15.

[2]) Das für lateinlose Stadtschulen bestimmte Lehrbuch Reccardis enthielt u. a. Geschichte. Vgl. Miller, 'Hoffnung besserer Schulen', 1765, S. 7.

[3]) Niemeyer a. a. O. S. 19. [4]) Schulordnungen 1702, Abschnitt XXXVI.

[5]) Ebd., Abschn. XXXVII. [6]) Ebd., Abschn. XXV.

Digitized by Google

stunden wurden unverändert beibehalten. Das Lehrziel der Geschichte entsprach am Pädagogium dem des öffentlichen Gymnasiums. Der Schüler sollte mit der Universalhistorie so weit vertraut gemacht werden, daß er mit Aussicht auf Erfolg auf der Universität dem Studium der Geschichte obliegen könne. Freyer sagt darüber in der Schulordnung von 1721: 'Es ist aber eigentlich die Universalhistorie, womit es die Scholaren im Paedagogio zu tun haben: indem hernach ein jeder in den Spezialhistorien, die er nach seinem besonderen Zweck auf der Universität zu tractiren hat, um so viel besser zurechte kommen kann, wenn er sich vorher einen rechten und aneinanderhangenden Begriff von den wichtigsten Sachen gemacht, welche vom Anfange der Welt bis auf unsere Zeit in den vornehmsten Teilen der Welt vorgegangen sind' (VI. Abt., Abs. 3). Wie auf den Gymnasien, so sollte also auch hier kein abschließender Geschichtsunterricht getrieben werden.

Die Stoffverteilung erfolgte in Freyers Lehrplan nach denselben Gesichtspunkten, die für sein Lehrbuch der Geschichte maßgeblich gewesen waren. Im besonderen wurde bestimmt, daß im Sommerhalbjahr 'die Historie des Volkes Gottes vornehmlich inculcieret und aus dem synchronismo nur hie und da das Allernötigste mit beigebracht werde. Im Winter aber repetieren die Praeparandi die römische Historie von Romulo an und bekümmern sich darauf um die Namen und Ordnung der Kaiser' (II. Kap. II. Abt. 4. Abs.).

Nach Franckes Tode scheint unter Freyers Einfluß der Geschichtsunterricht, der übrigens seit langem nur noch in deutscher Sprache und unter Zugrundelegung des Freyerschen Lehrbuches erteilt wurde, einen weit größeren Umfang angenommen zu haben. Die Vorrede zur dritten Auflage seines Lehrbuches spricht davon, daß nach Vorschrift der cursus historicus — 'alle halbe Jahre in den dazu wöchentlich bestimmten acht(!) Stunden richtig zu absolvieren' sei, und daß bei einer derartig hohen Stundenzahl es möglich sein müsse, in den ersten zwei Monaten das ganze Alte Testament, in den beiden nächstfolgenden die sechs ersten periodes des Neuen Testaments und in den übrigen beiden Monaten die letzten beiden periodes, die die neuere Historie enthalten, zu erledigen. (Er knüpft an sein Lehrbuch an.) Aber auch unter diesen Umständen wurde das Lehrziel der Geschichte nicht ausdrücklich höher gesteckt.[1])

Die wenigen Bemerkungen, die sich bei Freyer über den Zweck des Geschichtsunterrichts finden, scheinen das religiöse Moment völlig außer acht zu lassen. Die Geschichte hat seiner Meinung nach nur die Aufgabe, den Menschen 'weiser und klüger' zu machen. Man muß sich indessen vor Augen halten, daß man ja in den Franckeschen Anstalten nur die 'christliche' Klugheit im Auge hatte und daß eine Anschauung, die dazu neigte, mit Vorliebe in der Geschichte 'die Hand Gottes des Höchsten' zu erkennen (9. Auflage 1759, Vorrede S. 5), den religiösen Wert der Geschichte neben dem ethischen nicht hat zu kurz kommen lassen. Vergegenwärtigen wir uns den Geist, der seit

[1]) Vgl. die Vorrede zur III. Auflage, 1736, S. *5.

Digitized by Google

den dreißiger Jahren die Franckeschen Anstalten beherrschte, so kann es für uns keinem Zweifel unterliegen, daß die Zwecksetzung des Geschichtsunterrichts nur noch die Bedeutung haben konnte, die Zöglinge fromm und gottesfürchtig zu machen.

Die Befreiung der Geschichte von der Herrschaft der Sprachen, die in den Franckeschen Anstalten von Freyer begonnen worden war, wurde streng durchgeführt in der anderen Unterrichtsanstalt, die dem Realismus der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh. ihre Gründung verdankt, der Realschule. Semler vollzog viel energischer als Francke den Bruch mit dem bisherigen Bildungsideal des Gymnasiums. Er wirkte auf pädagogischem Gebiete in erster Linie für solche Knaben, 'welche unlateinisch bleiben wollten' und nötig hatten, vor allem 'im Schönschreiben, Rechnen, Mathesis, Briefschreiben, Weltbeschreibung und Historie' unterrichtet zu werden (nach seiner Schulgründungsschrift vom Jahre 1739). Seine Gedanken werden aufgegriffen und in der 1739 in Berlin eröffneten Realschule verwirklicht durch Hecker. In dieser wurden die Schüler in zwei Klassen in Geschichte unterrichtet. Die Zöglinge der lateinischen und deutschen Zweigschule hatten zumeist an demselben teilzunehmen. Gegenstand war vornehmlich die neuere vaterländische Geschichte. Schon Semler hatte übrigens 1739 das Nötigste von den Geschichten des Vaterlandes gefordert. Je mehr freilich später die technischen Fächer der Berliner Realschule in den Vordergrund traten, um so weniger Zeit blieb für die realen Wissenschaften übrig. Erst die Reorganisation der Realschule zu Beginn des XIX. Jahrh. hat das richtige Verhältnis wieder hergestellt.[1])

§ 4. Zweck, Ziel und Stellung des Geschichtsunterrichts im Lehrplan der philanthropinistischen Lehranstalten

Es ist nicht zu verwundern, daß das an Ideen wie an Widersprüchen so reiche XVIII. Jahrh., in dem sich die Geschichte alle Arten von Schulen langsam erobern mußte, auch der Frage nahe trat, ob denn der Geschichtsunterricht dem Kinde überhaupt dienlich sei. Bekanntlich war es Rousseau, der die Debatte darüber eröffnete und zu der Entscheidung kam, daß vor dem fünfzehnten Jahre der Zögling von der Wissenschaft nichts zu wissen brauche. Bis dahin solle er sich nur mit sinnlichen Dingen beschäftigen. Aber von dem Zeitpunkte an, da Emil mannbar geworden ist, muß er, sagt Rousseau, allmählich in die speziellen Verhältnisse eingeführt werden. Dazu eignet sich die Geschichte, soweit sie sich darauf beschränkt, die Tatsachen ohne Räsonnement zu verzeichnen, viel besser als die Gesellschaft. Denn Emil kennt die Tücke der Menschen zu wenig, um die Motive ihres Handels richtig erraten zu können. Natürlich wird er Geschichte nur lesen, nicht lernen (IV. Buch).

Rousseaus Gedanken über den Geschichtsunterricht gehören zu den Gebieten seiner Pädagogik, die in Deutschland auch bei seinen Freunden keinen

[1]) Vgl. K. v. Raumer, 'Gesch. d. Pädagogik vom Wiederaufblühen klasssischer Studien bis auf unsere Zeit', II 168 ff.

Digitized by Google

Beifall gefunden haben. In direktem Gegensatz zu Rousseau ließ Feder in seiner Schrift 'Der neue Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen', Erlangen 1768, den Geschichtsunterricht in der untersten Klasse beginnen. Aber auch Basedow wünschte, daß alle Kinder mit der Historie bekannt gemacht werden möchten. Sehr hohe Ziele setzte er freilich dem Geschichtsunterrichte nicht. Da nach seiner Meinung die Bildung die beste sei, die den Zögling in den Stand setzt, 'die Erfordernisse eines glücklichen Daseins möglichst vollkommen zu erfüllen', so habe die Geschichte, die in der Regel nur auserwählte Menschen in schwierigen politischen und kriegerischen Verwicklungen zeige, für den Durchschnittsmenschen, auf den die philanthropinistische Bildung zugeschnitten war, nur geringen Wert. Aus solchen Erwägungen heraus mag die Ansicht entstanden sein, die Basedow im Methodenbuche mit folgenden Worten niedergelegt hat: 'Nachdem ich auch für die bürgerliche Erkenntnis der Geschichte in der Schule gesorgt habe, und die Antiquitäten in den Gymnasien dazugekommen sind, so gestehe ich, daß mir die Geschichtskunde zwar immer ein vortrefflicher Teil der Gelehrsamkeit bleibt, für dessen Erhaltung und Berichtigung besondere Männer als Schriftsteller sorgen müssen; aber ein Gegenstand des öffentlichen und allgemeinen Unterrichts auf Gymnasien und Schulen ist sie alsdann nicht weiter (nicht weiter, als durch obiges dafür gesorgt ist), wenn wir zur Simplizität der wahren und allgemeinen Bedürfnisse zurückkehren wollen. Man kann ohne Schwierigkeit ein Gelehrter in der mogulischen Geschichte werden, ohne ein Kompendium auf Schulen gelernet zu haben, wenn nur Geschichtschreiber und Kritiker über ihre Vorzüge und Mängel da sind und bekannt werden.' In der Auflehnung gegen den üblichen Memorierfanatismus liegt gewiß ein guter Kern; indessen mochte die Erklärung, 'zur Simplizität der wahren und allgemeinen Bedürfnisse' im Geschichtsunterricht zurückkehren zu wollen, aus dem Munde eines Mannes, der sogar die wichtigsten Unterrichtsgegenstände spielend behandeln wollte, manchem etwas verdächtig erscheinen. Als nun auf den ersten fünfzig Bogen des 'Elementarbuches' mit noch keinem Worte des Geschichtsunterrichts gedacht worden war, und als ferner Basedow im 'Plan eines Elementarbuches der menschlichen Erkenntnis', 1768, gelegentlich der Aufzählung der zwanzig 'Realmaterien', die an seiner Musterschule zu behandeln seien, die Geschichte erst an neunzehnter Stelle und auch nur mit den Worten berührt hatte: es müsse auch 'eine — für Kinder begreifliche mit etwas Historie untermischte Geographie' getrieben werden, da stand es z. B. für Schlözer fest, daß Basedow den Unterricht in der Historie aus der Schule ganz ausschließen wolle, und er beeilte sich, seinem Unmut darüber mit bitteren Worten Ausdruck zu geben. Basedow verwahrte sich nicht nur sehr energisch gegen diese verfrühte Unterstellung, sondern räumte auch im siebenten Buche des Elementarbuches dem Geschichtsunterricht einen ziemlich großen Raum ein. Von den sechs Abschnitten dieses Buches trägt der dritte die Überschrift: 'Etwas aus der Universalhistorie in Zeitordnung.' Der sechste enthält den 'Begriff und Zusammenhang der historischen Wissenschaften'. Überdies verlangte er, daß

Digitized by Google

in dem zu gründenden Philanthropinum außer ihm — als Edukator —, außer einem elementarischen, einem moralischen und einem physikalischen ein historischer Lehrer angestellt werde. Dieser Wunsch ging freilich fürs erste nicht in Erfüllung. Der Geschichtsunterricht mußte sich vielmehr gefallen lassen, unter mehrere Lehrer verteilt zu werden. In der neueren Geschichte erteilte ihn zuerst Simon[1]), in der älteren Magister Becker.[2]) Als Campe, Simon und Schweighäuser die Anstalt verlassen hatten, gab Basedow eine Zeitlang selbst den Geschichtsunterricht in allen Klassen.[3]) Den eigentlichen Organisator dieser Disziplin erhielt das Philanthropin erst in Trapp, der noch vor Basedows Rücktritt, 1777, einen Ruf nach Dessau angenommen hatte. Während Basedow einzelne Kapitel der alten Geschichte unter Verwendung seiner Chrestomathie innerhalb des Lateinunterrichts behandelte, sich auch ausschließlich dabei der lateinischen Sprache bediente[4]), trieb Trapp täglich von 4—5 Uhr in den beiden kombinierten Klassen der 'größeren Pensionisten' Universalhistorie, der er das Lehrbuch von Schröckh, zuweilen auch das von Millot, zugrunde legte.[5]) Der Unterricht wurde von ihm in deutscher Sprache gehalten und suchte jede Parteilichkeit in nationalen und religiösen Angelegenheiten zu vermeiden. Die 'kleineren Philanthropisten' erhielten keinen Geschichtsunterricht.[6]) Trapp führte auch die bereits einmal vom Lehrplan gesetzte Zeitungsstunde wieder ein und gab ein 'Wochenblatt für die Schulen' heraus, das in erster Linie für diese Stunden berechnet gewesen zu sein scheint.[7]) Es sollte dazu beitragen, 'daß neue und wichtige Begebenheiten mit ihren Folgen nicht jahrelang oder auf immer in den Schulen unbekannt bleiben', und 'daß man in der Jugend nicht bloß vom Miltiades, Alcibiades —, sondern auch von Washington —, nicht bloß von Nebukadnezar, Antiochus —, sondern auch von Friedrich, Josef — höre' (Wochenblatt 1781, Nr. 149). Die Zeitungsstunde war so gedacht, daß der Lehrer im Anschluß an das Gelesene einige Belehrungen bot. Deutsche Geschichte wurde im Zusammenhange am Philanthropin nicht getrieben, obwohl sie in dem 'Plan eines Elementarbuches' im Kapitel: Plan und Ordnung, die Schulen aus dem Grunde zu verbessern, vorgesehen war. Sie vertrug sich offenbar nicht mit den kosmopolitischen Ideen, die vom ersten Tage an die Herrschaft im Philanthropin besaßen. Selbstverständlich war auch jede deutsche Territorial- oder Dynastengeschichte ausgeschlossen. Wenn man doch einzelnen großen Deutschen die Ehre einer Behandlung gönnte, z. B. Friedrich II. und Joseph II., so geschah es eben nur, soweit sie als Menschen, nicht als Fürsten in Betracht kamen.

Die Stellung der Geschichte im Lehrplan des Philanthropins zu Dessau ist für die meisten verwandten Anstalten vorbildlich gewesen. Sie war nirgends eine besonders ehrenvolle. Selbst Trapp hat in Halle, wo er nach seiner Be-

---

[1]) Vgl. Ulrich, 'Pragmat. Geschichte der vornehmsten kathol. und protest. Gymnasien und Schulen in Deutschland', 1780, S. 196.

[2]) Ebd. S. 201. [3]) Ebd. S. 250. [4]) Ebd. S. 250. 266. [5]) Ebd. S. 258. 266.

[6]) Ebd. S. 268—270. [7]) Vgl. Th. Fritsch, E. Christ. Trapp, S. 44.

Digitized by Google

rufung auf den neuerrichteten Lehrstuhl der Pädagogik die Leitung des mit der Universität verbundenen Seminars übernahm, die Geschichte nicht sonderlich berücksichtigt. Naturkunde und Geographie drängten sie vielfach, so vor allem bei Salzmann in Schnepfental, etwas in den Hintergrund. Immerhin hatte aber die Geschichte soviel erreicht, daß es seit den siebziger Jahren, einige Gymnasien Bayerns ausgenommen[1]), keine höhere Schule Deutschlands gab, an der sie sich nicht einen Platz im Lehrplan erobert hatte.

II. DIE METHODE DES GESCHICHTSUNTERRICHTS

§ 1. Die herrschenden Methoden

a) Die Geschichte im Bunde mit dem Lateinunterricht

Wir gedenken unter dieser Überschrift an erster Stelle derjenigen Auffassung, die von der Voraussetzung ausging, der Geschichtsunterricht sei nicht selbständiges Lehrfach, sondern Hilfs- resp. Schwesterdisziplin des Lateinunterrichts. Sie ragt als Erbstück aus dem Zeitalter des humanistischen Formalismus in das Zeitalter des didaktischen Materialismus hinein und hat an humanistischen Unterrichtsanstalten bis tief in die zweite Hälfte des Jahrhunderts hinein ein Asyl gefunden. Die Meinung ihrer Vertreter, zu denen wir den Verfasser der Ingolstädter Schulordnung vom Jahre 1777, den Kanonikus Braun und auch Gedike zu rechnen haben, geht dahin, daß ein grundsätzlicher Unterschied im Unterrichtsstoff der Schulen und Universitäten bestehe: 'das Hauptaugenmerk der letzteren sind die Wissenschaften', das der ersteren die Sprachen.[2]) Diese geben nach Gedike, soweit sie in Rücksicht nicht nur auf das Gedächtnis, 'sondern auf alle übrigen Kräfte und Fähigkeiten der Seele' getrieben werden, zur 'Überschauung und Fassung' der Wissenschaften die beste Vorbereitung. Sie schließen zudem die 'eigentlichen Wissenschaften' nicht ganz von den Schulen aus. Sie wollen nur nicht um dieser willen verabsäumt werden. Die Schule soll nach dieser Anschauung den Zögling nur 'einweisen in die kleineren Mysterien, damit er der Epopsie oder der Einweisung in die größeren würdig werde'. Dies ermöglicht sie, indem sie die wissenschaftlichen Disziplinen 'durch die Sprachen und mit den Sprachen' lehrt.[3])

Die ältere Auffassung von der Theorie des Geschichtsunterrichts verstand das so, daß der Lehrer, ehe er zur Lektüre eines Schriftstellers schritt, außer 'von den Umständen des Autors und seinem Zwecke', sowie 'von der politischen Verfassung des Landes', besonders 'von der damit verknüpften Geschichte' zu reden habe (Braun).[4]) Man wird zugeben müssen, daß diese Behandlung des Lateinunterrichts zu historischen Exkursen recht großen Raum gegeben haben

---

[1]) Vgl. Kluckhohn, 'Der Freiherr von Ickstadt und das Unterrichtswesen in Bayern unter dem Kurfürsten Maximilian Josef', München 1869.

[2]) Gedike, 'Über die Verbindung des wissenschaftlichen und philologischen Schulunterrichts', Schulschriften S. 24 ff.

[3]) Vgl. Gedike a. a. O. S. 26. [4]) Vgl. Ulrich, a. a. O. S. 620.

Digitized by Google

mag. So wird nun auch verständlich, daß in den Lehrordnungen einzelner Gymnasien des XVI. bis XVIII. Jahrh. der Geschichte nicht als besonderen Unterrichtsfaches gedacht worden ist.[1]) Man trieb wohl Geschichte, aber man unterschied sie nicht vom Latein. Selbstverständlich kann bei dieser Art der Behandlung dem Schüler nur selten das Verständnis für das Ganze der Geschichte aufgegangen sein.

Diese Theorie des Geschichtsunterrichts konnte überall dort ihre Geltung behalten, wo die Auffassung herrschte, daß das Wesen des geschichtlichen Verlaufes nicht in Entwicklung, sondern in der Aneinanderreihung zufälliger Begebenheiten bestände. Auf diesem Standpunkte trafen wir aber die gesamte Geschichtskunde der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh. an. Wie hätte eine andere Auffassung in den alten Lateinschulen herrschen können! Es läßt sich nicht feststellen, wann dieselbe begonnen hat, modernen Anschauungen Platz zu machen. Jedenfalls hat sich Gedike, der, wie wir erwähnten, auch noch der Verbindung des Latein mit dem Geschichtsunterricht das Wort redete, eine wesentlich abweichende Vorstellung darüber gebildet, wie das zu geschehen habe. Die Geschichte ist ihm nicht mehr bloß Schleppenträgerin der Sprachen, sondern eine Schwester des Latein. In seiner schon oben genannten Abhandlung fragt er: 'Wer heißt uns die alten Schriftsteller bloß lesen, um die Sprachen, nicht auch, um die Geschichte der alten Völker, ihre Verfassungen, Sitten, Gewohnheiten, Religionen kennen zu lernen?' 'Warum muß doch der Lehrling diese historischen Kenntnisse meistenteils bloß aus neueren Kompendien, warum nicht unter Aufsicht des Lehrers aus den Quellen selbst schöpfen?'[2]) Seine Ansicht geht also schließlich dahin: die alte Geschichte ist eine Wissenschaft, deren Quellen in denselben Werken liegen, die Hauptgegenstand des sprachlichen Unterrichts sind. Daher sind die Schriftsteller der Alten nach einem doppelten Gesichtspunkte in den Unterricht hereinzuziehen: nach dem sprachlichen in den Lateinunterricht, nach dem historischen in den Geschichtsunterricht. Sie sollen Quellen und womöglich auch Lehrbuch der Geschichte sein. Der Lehrer muß so hoch über dem Stoffe stehen, daß er den Zusammenhang herzustellen weiß, wo die zur Verfügung stehenden Schriftsteller eine Lücke lassen. Ist diese Bedingung erfüllt, dann ist — wie Gedike sich ausdrückt — für ihn wie für die Schüler jeder 'Tröster' nach Art der gebräuchlichen Universalhistorien unnötig, aus dem man in der Regel die wissenschaftlichen Kenntnisse 'in aller Eil' zusammenzutragen pflege.[3]) Dementsprechend bestimmte Gedike z. B. in Quarta den Eutropius zur Lektüre im Latein und als Lehrbuch der römischen Geschichte im Geschichtsunterricht. Justin war zugleich lateinische Lektüre und Quelle der Universalhistorie in Tertia.[4])

Auf den ersten Blick scheint dieser Bund mit dem Latein einem idealen, quellenmäßigen Geschichtsunterrichte sehr nahe zu kommen. Indessen darf nicht übersehen werden, daß insofern die Geschichte nicht zu ihrem Rechte

---

[1]) Siehe S. 406. [2]) Gedike a. a. O. S. 27. [3]) Gedike a. a. O. S. 28.
[4]) Gedike a. a. O. S. 137.

Digitized by Google

kam, als der wissenschaftliche Wert der Autoren von Gedike nicht hinreichend berücksichtigt wurde. Um aber aus mehreren Schriftstellern durch sorgfältige Vergleichung der Berichte ein völlig wahres Bild des geschichtlichen Verlaufes zu entwickeln, dazu dürfte es auch im damaligen Gymnasium zum mindesten an der Zeit gefehlt haben, von der dabei notwendigen historisch-kritischen Methode der Lehrer und dem sprachlichen Können der Schüler ganz zu schweigen. Es ist übrigens bemerkenswert, daß Gedike in der Theorie des Geschichtsunterrichts zwischen alter und neuer Geschichte auffällig unterscheidet. Er erwähnt nirgends, daß auch der Unterricht in der neuen Geschichte sich direkt der Quelle zu bedienen habe. Seine Vorliebe für die Schriftsteller der Alten scheint demnach bei Aufstellung der methodischen Grundsätze des Unterrichts in der alten Geschichte ein gewichtiges Wort mitgesprochen zu haben.

b) Die Methode des Geschichtsunterrichts als einer selbständigen Unterrichtsdisziplin

Als Theoretiker eines vom Lateinunterricht unabhängigen Geschichtsunterrichts kommen in der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh. in erster Linie Aug. Herm. Francke und Hieronymus Freyer in Betracht. In der Schulordnung seiner Anstalten von 1702 gab Francke u. a. eine besondere Anweisung, wie Historie zu traktieren sei (Kap. VI, Abs. 3). Sie ist bei aller Kürze die einzige zusammenhängende Darstellung der Theorie des Geschichtsunterrichts bis auf Gatterer und zugleich ein beachtenswerter Beweis für das feine psychologische Verständnis, das Francke der Kindesseele entgegengebracht hat.

Auf der Unterstufe hat nach Franckes Anordnung (1702) der Unterricht an das früher erwähnte historische Bilderbuch (Ideae Historiae) Bunos anzuknüpfen, 'maßen die Erfahrung schon gelehrt hat, daß kein bequemer Mittel, hiezu (d. h. die Chronologie der Jugend beizubringen) zu gelangen, sei, als durch solche Bilder'. Der Geschichtsunterricht ist hier reiner Anschauungsunterricht. Die Geschichte wird nicht vorgetragen und an gegebener Stelle das Bild herangezogen, sondern das Bild steht im Mittelpunkte der Besprechung, die sich an das Dargestellte zu halten hat und in der der Lehrer nur ausnahmsweise etwas Wichtiges hinzufügen darf, was auf der Zeichnung übersehen worden ist.

In höheren Klassen wird nach Franckes Vorschrift Buno durch den Cellarius ersetzt. Damit erfährt auch die Methode eine durchgreifende Veränderung. Die Geschichte wird nicht mehr in einzelnen Bildern, sondern als Universalhistorie im Zusammenhange behandelt. Es werden die üblichen, auf die Danielsche Viermonarchien-Theorie zurückgehenden Einteilungen der Universalgeschichte vorgenommen, damit den Kindern die Übersicht über das kolossale Stoffgebiet nicht verloren gehe. Innerhalb einer Epoche wird die Geschichte jedes in Betracht kommenden Staates als methodische Einheit behandelt. Ist man damit zu Ende gekommen, so muß durch synoptische Tabellen der Synchronismus hergestellt werden. In jeder Geschichtsstunde muß der Schüler 'die Landcharten — bei der Hand haben, damit er die Örter, derer gedacht wird, alsbald zeigen könne'.

Digitized by Google

Zu Beginn der Lektion 'saget der Präzeptor, was in derselben Stunde solle vorgetragen werden, damit die Scholaren wissen, worauf sie ihre Gedanken richten sollen'. Der Vortrag des Lehrers scheint in lateinischer und deutscher Sprache gehalten worden zu sein. Francke spricht sich nicht darüber besonders aus. Wir schließen es aus dem Gebrauch lateinischer Lehrbücher und aus der Forderung, daß jedesmal ein größerer Schüler den Vortrag lateinisch wiederholen solle. Die kleineren Schüler dagegen mußten das Gehörte deutsch nacherzählen. Trotz alledem war die völlige Unabhängigkeit der Geschichte vom Latein gewahrt. Von Niemeyer erfahren wir[1]), daß Francke es später bei dem Akroama auch auf den höheren Stufen nicht hat bewenden lassen, sondern, wo es nur möglich schien, die erotematische Lehrform anzuwenden gefordert hat. Daß von Francke bestimmte Stunden zur Repetition des im Unterricht Behandelten vorgesehen waren, erwähnten wir früher schon. Als einer Eigentümlichkeit seiner Methode müssen wir noch folgender Einrichtung gedenken. Infolge des Dreifächersystems war es möglich, daß einzelne Schüler trotz mehrjährigen Schulbesuches noch keinen Geschichtsunterricht erhalten hatten. Damit nun dieselben während der planmäßigen Repetitionsstunde für Geschichte nicht unbeschäftigt blieben, wurden sie zu derselben Zeit 'in einem anderen *auditorio* zu ebender Sache präparieret, welche von jenen wiederholet wird', mit anderen Worten: ein jeder Schüler mußte das Pensum, das seine Klassengenossen in der planmäßigen Geschichtsstunde durchgenommen hatten — jedenfalls auf Grund des Cellarius — sich einzuprägen suchen, 'damit sie von derselben (der Geschichte) einen Vorschmack bekommen mögen, ehe sie die rechte Traktation vornehmen'. In Franckes Methodik des Geschichtsunterrichts ist dies offenbar eine der schwächsten Stellen. Leider bewegen sich Freyers Bemühungen um die Methode dieses Faches nach einer ganz ähnlichen Richtung. Das Lernen, das Memorieren, Repetieren und Präparieren wird die Hauptsache. Der wenigstens zum Teil noch individualisierende Geschichtsunterricht nach Franckes Sinn wird ertötet durch den Schematismus des Freyerschen Lehrbuchbetriebes. Das für den historischen Elementarunterricht zweifellos ganz praktische Bilderbuch Bunos verschwindet aus den Franckeschen Anstalten; der Unterricht beginnt sofort mit Universalhistorie auf Grund des Freyerschen Lehrbuches. Dabei befolgte Freyer den verhängnisvollen Grundsatz: Vom Allgemeinen zum Besonderen! Auf der Unterstufe werden die allgemeinsten historischen Begriffe dem Kinde nahegebracht, die Geschichte selbst nur im Umriß — mit Rücksicht auf die wichtigsten Perioden — dargeboten. So gelangte Freyer zu einem Geschichtsunterricht in konzentrischen Kreisen, der, da er absolut keine Rücksicht auf die kindliche Psyche nahm, auf die Stufe bloßen Lernunterrichts herabsinken mußte. Im einzelnen bestimmte Freyer, daß bei Beginn eines neuen Abschnitts die vorhergehenden repetiert würden, daß die historische Übersicht, die seinem Lehrbuche vorausging, in gleichem Schritt mit der unterrichtlichen Behandlung des Stoffes zu memorieren sei und daß ferner die chronologischen

[1]) Niemeyer a. a. O. S. 23.

Digitized by Google

Angaben, die dem Texte des Buches hinzugefügt waren, gewissenhaft eingeprägt werden sollten.[1])

Die sonstigen Methodiker des Geschichtsunterrichts der ersten Hälfte des XVIII. Jahrh., die ihre Ansichten vornehmlich in den Vorreden der Geschichtslehrbücher und deren Neubearbeitungen, sowie in den Schulordnungen dieser Zeit niederlegten, haben zu diesen Forderungen Franckes und Freyers nichts wesentlich Neues hinzugefügt, es sei denn, wir betrachten als solches die Betonung der Paränese in dem ebenfalls erwähnten Lehrbuche der Geschichte für die Schulen der Gesellschaft Jesu.

§ 2. Vorschläge zu einer Reform des Geschichtsunterrichts und Versuche ihrer Anwendung vornehmlich in den Lehranstalten der Philanthropisten

Mit der Reform der Geschichtswissenschaft durch die Göttinger änderte sich auch die Auffassung der Theoretiker des Geschichtsunterrichts über die darin anzuwendende Methode. Gatterer selbst, der weitbekannte Universitätslehrer, wurde der Führer der methodischen Reform in dieser Disziplin. Wie kaum ein zweiter kannte er die Mängel, die dem bisherigen Schulbetrieb der Geschichte anhafteten. In seiner Jugend, die er in Nürnberg verbrachte, hatte er überhaupt keinen Geschichtsunterricht erhalten. Seine historischen Kenntnisse beschränkten sich bis zum Eintritt in die Universität Altorf auf das wenige, was dem Knaben die Mutter aus Kalendern vorgelesen und was er als Jüngling selbst denselben entnommen hatte.[2]) Doch hatte es ausgereicht, sein Interesse für die Historie zu wecken. Noch als Student eignete er sich die elementaren Kenntnisse der Universalhistorie an, hörte dann historische Kollegs, die an ermüdender Trockenheit nichts zu wünschen übrig ließen, und wurde schließlich als Lehrer der Geschichte an dem Gymnasium seiner Vaterstadt angestellt. In siebenjähriger Tätigkeit sammelte er die Erfahrungen, aus denen seine Vorschläge einer verbesserten Methode des Geschichtsunterrichts hervorgegangen sind.[3])

Gatterer brach grundsätzlich mit der bisher herrschenden Memoriermethode. Er stellte den Geschichtsunterricht auf psychologische Grundlage und bildete ihn um zum Denkunterricht. In einem Aufsatz über 'Historische Erziehung'

[1]) Vgl. die Vorrede zu seinem Lehrbuche.

[2]) Das katholische Süddeutschland war, wie in der Pflege der Wissenschaften und in der Betätigung eines neu erwachenden geistigen Lebens, so auch im Schulwesen im XVIII. Jahrh. der Mitte und dem Norden Deutschlands weit hintennach. Noch 1773 war es nicht möglich, die von uns erwähnte Ingolstädter Schulordnung zur Durchführung zu bringen, weil die geistliche Zensur an dem Real- und Mathematikunterrichte Anstoß nahm. Geschichte war bis in jene Zeit an den meisten katholischen Gymnasien Süddeutschlands ein unbekanntes Lehrfach. (Vgl. Aug. Kluckhohn, Der Freiherr von Ickstadt und das Unterrichtswesen in Bayern unter dem Kurfürsten Maximilian Josef. Vortrag in der öffentlichen Sitzung der kgl. Akademie der Wissenschaften am 25. Juli 1868. München 1869.)

[3]) Vgl. Heeren 'Andenken an deutsche Historiker aus den letzten fünfzig Jahren' (Historische Werke, IV. Teil, Göttingen 1823), S. 451 ff.

Digitized by Google

spricht er sich ausführlich darüber aus.[1]) Hören wir vor allem seine Ansichten über die Rücksicht, die die Methode des Geschichtsunterrichts auf das Fassungsvermögen des Kindes zu nehmen habe. Die bisherige Methode des Geschichtsunterrichts begann mit Menschen und Verhältnissen, die dem kindlichen Denken durchaus fremd waren, Völkern längst vergangener Zeiten und ferner Länder, von denen den Kindern jede Vorstellung fehlte. Der übliche historische Vortrag fand in der kindlichen Seele keinerlei Assoziationshilfen; er ging über die Köpfe der Schüler hinweg. Im Gegensatz zu diesem Verfahren forderte Gatterer: Die historischen Erzählungen, 'welche der Jugend gefallen und nützlich werden sollen', dürfen 'nicht trocken, nicht affektiert, gelehrt, sondern so umständlich und zugleich so natürlich und ungezwungen sein, als es möglich ist, ungefähr wie die Erzählungen von Stadt- und Dorfneuigkeiten in guten Gesellschaften zu sein pflegen'. Die Erzählung soll sich dem kindlichen Fassungsvermögen akkommodieren. 'Der Lehrer soll sich in die Denkungsart der Jugend versetzen, nicht aber verlangen, daß die Jugend sich in seine schon zu männliche Denkungsart, der Natur zuwider, versetze.' Noch schärfer als den zu wissenschaftlichen Vortrag verurteilt Gatterer den Unterricht eines Lehrers, der überhaupt nicht erzählt, sondern nur trockene Zusammenstellungen von Daten und Ereignissen, 'dürre Gerippe' des Weltgeschehens bietet oder der die Geschichte aus Büchern vorlesen läßt oder Pensa zum Auswendiglernen aufgibt. Ein solcher Geschichtsunterricht 'muß der Jugend die Schule zum Ekel machen'; 'und ist einmal Lust und Neigung dazu verloren, so wendet man meistens eine vergebliche Mühe an, das Verdorbene wieder gut zu machen'. Aus demselben Grunde solle man sich hüten, die Jugend mit Reihen von Königen, Schlachtorten, Jahreszahlen usw. zu beschweren. 'Einem Gelehrten können auch leere Namen — lehrreich und selbst ergötzlich sein; denn er kann etwas dabei denken; aber dem jungen, leeren Kopfe sind sie eine Marter, die er verabscheut, und man kann ihm solches ohne Ungerechtigkeit nicht übel nehmen.'

Wie muß nun ein Unterricht beschaffen sein, der die gerügten Mängel vermeidet? Auch darüber gibt Gatterer zu den schon oben angeführten noch weitere recht beachtenswerte Winke.

Ein Geschichtsunterricht, der nach Gatterer darauf Anspruch erhebt, den billigsten Forderungen der Psychologie zu entsprechen, muß zunächst mit dem Freyerschen Grundsatz: Vom Allgemeinen zum Besonderen! brechen und den umgekehrten Weg einschlagen. Er darf auf der Unterstufe nur solche Stoffe behandeln, die dem kindlichen Gedankenkreise naheliegen. Das sind aber in erster Linie 'Lebensbeschreibungen interessanter Persönlichkeiten'. Gatterer redet also dem biographischen Geschichtsunterrichte das Wort.

Wie ein Abschnitt aus einer modernen Arbeit über die Methode des Geschichtsunterrichts muten die Worte an, mit denen er diesen Gedanken weiter ausführt: 'Mit Jahreszahlen braucht man die Jugend nicht gleich anfangs zu quälen. Sie hat ohnehin noch keine deutliche Vorstellung von der Zeitfolge.

---

[1]) Vgl. Fortsetzung der Allg. Welthistorie, Bd. XXXV, 1771, Vorrede S. 7.

Digitized by Google

Jahrhunderte, Jahrtausende, der ganze Lauf der Zeit gehören unter die abstraktesten und schwersten Begriffe. Die Jugend faßt sie nicht. Wie lange brauchen Kinder, bis sie heute, morgen und gestern unterscheiden lernen, geschweige erst den Unterschied und die Folge ganzer Jahre, Jahrhunderte und Jahrtausende! Es gehört alle Geschicklichkeit des Lehrers dazu, der Jugend nach und nach die Zeiten unterscheiden zu lehren.' 'Am besten fängt man mit Personen aus den neuesten Zeiten an und geht sodann weiter zurück, bald in dieses, bald in jenes Jahrhundert.' Mit diesem letzten Satze empfiehlt Gatterer endlich auch die sogenannte regressive Methode des Geschichtsunterrichts. Es dürfte am Platze sein, bei dieser Gelegenheit an die aufsehenerregenden Worte zu erinnern, die vor siebzehn Jahren von höchster Stelle aus gesprochen wurden: 'Bisher hat der Weg, wenn ich so sagen soll, von den Thermopylen über Cannä nach Roßbach und Vionville geführt —; ich führe die Jugend von Sedan zurück nach Mantinea und nach den Thermopylen; ich glaube, das ist der rechte Weg, und den müssen wir mit unserer Jugend wandeln.'[1]) Ob wohl auch einer von denen, die sich an dem hierüber entstandenen Streite beteiligt haben, eine Ahnung gehabt hat, daß 120 Jahre vorher derselbe Gedanke ausgesprochen und gar nicht für so ungeheuerlich gehalten worden ist?

Ein Unterricht, der auf der Unterstufe unter Verzicht auf Vollständigkeit sich mit der Zeichnung der Lebensschicksale und Taten einzelner hervorragender Persönlichkeiten begnügte, konnte natürlich nichts mit den üblichen Grundrissen und Tabellen der Universalhistorie anfangen. Er brauchte ausführliche, wahrheitsgetreue Schilderungen. Am besten eignete sich nach Gatterers Meinung für diesen Unterricht noch das Lehrbuch von Schröckh. Wo es nicht ausreichte, sollte der Lehrer sich selbst durch Lektüre ein Lebensbild erarbeiten und in eine Sprache einkleiden, die dem kindlichen Verstande so faßlich, wie eine Milchspeise seinem Geschmacke entsprechend sei.

Für die Mittelstufe verlangte Gatterer vaterländische Geschichte. Der Schwerpunkt sei hier auf einen freien, lebhaften und faßlichen Vortrag zu legen, der Klarheit und Begeisterung in den Schülern zu erwecken verstände. Die notwendigsten Jahreszahlen seien hier in den Unterricht einzuflechten. An die Geschichte des Vaterlandes sollten die Spezialhistorien sich anschließen.

Erst auf der Oberstufe kommt mit Hilfe des synthetischen Verfahrens die Universalhistorie zu ihrem Rechte. Durch eine 'synchronistische Zusammenstellung der vornehmsten Spezialhistorien' soll 'eine Art von Universalhistorie' zu stande gebracht werden.

Der ungeheure Fortschritt der bisherigen Methode des Geschichtsunterrichts gegenüber, der sich in diesen Forderungen Gatterers ausspricht, ist offen ersichtlich. Sie verkündigten der unter einem elenden historischen Materialismus schmachtenden Jugend den Genuß an dieser dem kindlichen Denken und Fühlen wohl mit am nächsten stehenden Disziplin. Wo sie befolgt wurden, war Aus-

[1]) Vgl. 'Verhandlungen über Fragen des höheren Unterrichts'. Berlin. 4.—17. Dezember 1890. Im Auftrage des Ministers der geistlichen usw. Angelegenheiten herausgegeben. Berlin 1891. S. 397 ff. 453.

Digitized by Google

sicht vorhanden, daß sie auch die Hoffnungen auf den ethischen und religiösen Gewinn erfüllten, die man im allgemeinen trotz der ganz verfehlten Methode bisher auf sie gesetzt hatte.

Es war uns nicht möglich festzustellen, ob es Schulen gegeben hat, an denen Gatterers Gedanken über den historischen Unterricht im ganzen Umfange zur Durchführung gekommen sind. Wir bezweifeln es aus mehr als einem Grunde. Wohl aber läßt sich erkennen, daß der Geschichtsunterricht in den Anstalten der Philanthropisten wenigstens einige Züge aufweist, die an Gatterers Ideen erinnern. Schon die Haupttendenz des philanthropinistischen Erziehungswerkes stimmte mit Gatterers Grundgedanken überein. Basedows und seiner philanthropinistischen Gesinnungsgenossen Streben war in erster Linie darauf gerichtet, dem Unterrichte der Jugend seine Härten zu nehmen, die Lernarbeit möglichst angenehm zu machen, keine günstige Gelegenheit der Freude zu versäumen. Darum sollte in Basedows Musterschule kein Zögling unter zwölf Jahren gezwungen werden, etwas zu memorieren (7. Gesetz für die Philanthropisten). Alles sollte mit Lust gelernt, alles nötige Gedächtniswerk der Historie, Geographie usw. in Spiele verwandelt werden (19. Gesetz für die Philanthropisten).

Die Praxis des Geschichtsunterrichts entsprach diesen Grundsätzen in mancherlei Hinsicht. Von Basedow selbst muß freilich gesagt werden, daß er von allem, was er für diese Disziplin im allgemeinen wie im besonderen empfohlen hatte, in seinem eigenen Geschichtsunterrichte so gut wie nichts zur Anwendung gebracht hat. Er bediente sich ausschließlich der alten sprachlich-historischen Methode. Wie schon in seinen Bestimmungen über die Stellung des Geschichtsunterrichts im Lehrplan, so bewies er in methodischer Hinsicht sein geringes Verständnis für die Geschichte auch insofern, als er noch immer die Paränese als einen Hauptteil des Geschichtsunterrichts hinstellte und sich darauf viel zugute hielt, daß er aus Haß gegen 'den Unsinn in den Zusätzen zur Religion und die Gewissenszwangsgesetze — das historische Skelett hier und da mit weltbekannten traurigen oder lächerlichen Wirkungen dieses abscheulichen, noch immer an manchen Orten herrschenden Unrechts' zu 'bekleiden' pflegte (Elementarwerk, zweite Vorrede). Das historische Bild, von dessen Wirkung er sich in der Theorie so viel versprach ('Von der Erziehung und vom Unterricht'), und die Biographie (Methodenbuch, V. Forts. § 6), deren Gebrauch sein Mentor Rousseau lehrte, hat er niemals in seinen eigenen Geschichtsunterricht eingeführt. Lateinisch war bis zuletzt bei ihm die Unterrichtssprache in der Geschichte. In dem 'Großen Examen' (13.—15. Mai 1776) wurde Alexanders Zug nach Indien nur in lateinischer Sprache behandelt.

Dagegen erteilte Trapp sowohl am Philanthropin zu Dessau wie in seinen späteren Wirkungsstätten einen Geschichtsunterricht nach Grundsätzen, die in vielen Beziehungen mit denen Gatterers übereinstimmten.[1]) Der Unterricht Trapps war streng individuell. Auf der Unterstufe erfolgte er ohne Rücksicht auf

---

[1]) Vgl. Theod. Fritzsch a. a. O. S. 30 ff. 47. 144 ff.

Digitized by Google

System und 'gelehrte Ordnung'. Mit Geographie, Naturkunde usw. verwebt, bildete er eine Art Anschauungsunterricht, dem Basedows Kupfertafeln, so gut es gehen wollte, zugrunde gelegt wurden. Später wurde unter Benutzung der Lehrbücher von Schröckh und Millot 'in Gestalt gesellschaftlicher Unterhaltung' Universalhistorie getrieben. Die Schüler bekamen niemals fertige Tabellen in die Hand, sondern mußten sich dieselben allmählich erarbeiten. Noch entschiedener als in der Praxis stellte sich Trapp in der Theorie auf den Standpunkt Gatterers betreffs der Methode des Geschichtsunterrichts. Auf Grund der Erwägung, daß der Geschichtsvortrag des Lehrers dem Gedankenvorrate des Schülers 'homogen' sein müsse, forderte er, gleich Gatterer, daß der Geschichtsunterricht nicht mit der alten, sondern mit der neuen, am besten mit der neuesten und gegenwärtigen Geschichte beginnen solle, und daß alles getan werden müsse, die Geschichte der Jugend 'merkwürdig und interessant' zu gestalten.[1] Er wünschte, daß der Geschichte der Heimat, wo es nur möglich sei, im Rahmen der übrigen Geschichte gedacht werde und daß die Landkarte in keiner Geschichtsstunde fehlen dürfe. Während der Abendstunden sollten in Internaten 'historische Spiele' abgehalten werden. Wie dieselben beschaffen sein sollten, wird leider nicht gesagt. Es ist nicht unmöglich, daß auch in dieser Beziehung Gatterer von Einfluß auf Trapp gewesen ist. Um die Jugend nicht mit dem üblichen Unterricht in Genealogie, Heraldik, Münzwissenschaft usw. zu quälen, auf der anderen Seite aber zu verhindern, daß diese Disziplinen völlig vom Lehrplane der höheren Schulen verschwänden, hatte Gatterer empfohlen, daraus 'eine Art Spielwerk' zu machen. 'Mit Wappen und Münzen kann man ja spielen; man kann sie abzeichnen, malen; die Münzen kann man in Gips, Zinn, Blei, Hausenblase kopieren; man kann kleine Wappen- und Münzkabinette anlegen, Katalogos darüber anfertigen, Stammbäume wie wachsend machen, auch malen u. dgl.'[2] Schwerlich dürften diese Vorschläge eines Mannes, der neben Schlözer als erste Autorität der Geschichte galt, den Philanthropen entgangen sein.

Neben Trapp verdient unter den Philanthropen Salzmann als Theoretiker des Geschichtsunterrichts genannt zu werden. Er wurde der Vater des sogenannten 'gruppierenden' Geschichtsunterrichts, der sich naheliegender, bekannter Dinge, nicht der Bilder zu bedienen pflegt, um von ihnen aus zum Unbekannten, Fernerliegenden fortzuschreiten (Vertreter im XIX. Jahrh. u. a. Haupt, Biedermann). In der Schrift 'Noch etwas über die Erziehung' finden wir ein klassisches Beispiel, wie Salzmann diesen Unterricht betrieben wissen wollte. Dort heißt es: 'Im Geschichtsunterricht wollen wir uns zuerst mit der Geschichte eines benachbarten Ortes bekannt machen. Vor der Hand habe ich mir dazu das berühmte Kloster Reinhardsbrunn gewählt (Reinhardsbrunn liegt bekanntlich nur 20 Minuten von Schnepfental entfernt). Wir wollen es oft besuchen. Wir bleiben bei einer alten Inskription und einem Kruzifix stehen, das dabei gehauen ist; und natürlich entsteht nun die Frage, wie es wohl sonst hier möge ausgesehen haben.' Damit hat Salzmann den Ausgangspunkt zu

---

[1] Vgl. 'Versuch einer Pädagogik' S. 376 ff. [2] Vgl. 'Historische Erziehung' S. 7.

Digitized by Google

seinen vorwiegend kulturhistorischen Erörterungen gefunden, denen im einzelnen fortwährend Fragen der Schüler die Richtung geben sollten. Salzmann hat nicht hinzugefügt, daß diese Methode bei allen unleugbaren Vorzügen nicht unbedeutende Schwierigkeiten in sich birgt. Vielleicht hat es an letzteren gelegen, daß im allgemeinen in Schnepfental die Geschichte weit hinter Heimatkunde, Geographie und Naturkunde zurückstehen mußte.

An dieser Stelle gedenken wir sodann einer ausführlichen Abhandlung über den Unterricht in der Geschichte von Isaak Iselin, dem Förderer des Philanthropinismus und Gönner Basedows, die derselbe in seinem 'Grundriß der nötigsten pädagogischen Kenntnisse für Väter, Lehrer und Hofmeister' (Basel 1780) veröffentlichte. Indessen enthält dieselbe keinen wesentlichen Gedanken, der nicht von anderen vorher ausgesprochen worden wäre. In seinen Grundanschauungen steckt Iselin noch in den alten Traditionen, nach denen erst ein Gerüst der Universalhistorie zu errichten sei, ehe der kindliche Geist mit Spezialgeschichte beschäftigt werden dürfe (vgl. S. 216 ff.). Der tiefere Sinn der Gattererschen Reformvorschläge scheint weder ihm noch einem anderen Freunde des Philanthropinismus zum Bewußtsein gekommen zu sein, der zeitweilig genötigt war, Vorlesungen über Pädagogik zu halten, dem großen Philosophen Kant. In dem von Rink (1807) veröffentlichten Manuskript der Vorlesungen finden sich die Worte: 'Für die Geschichte ist bis jetzt noch kein recht geschickter Mechanism erfunden worden; man hat es zwar mit Tabellen versucht; doch scheint es auch mit denen nicht recht gehen zu wollen' (S. 30). Vielleicht sind diese Worte schon vor 1771 niedergeschrieben worden, und dem vielbeschäftigten Manne hat die Zeit gefehlt, die Fortschritte der Methode in den Einzeldisziplinen mit der nötigen Sorgfalt zu verfolgen. Nur im Vorübergehen erwähnen wir endlich in diesem Zusammenhange noch Campes niedliches Reimbuch 'Historisches Bilderbüchlein oder Weltgeschichte', Braunschweig 1807, das nach des Verfassers eigener Erklärung weiter nichts 'als ein nach geschichtlichen Vorstellungen einer Zauberleuchte abzuleiernder oder abzuorgelnder Singsang' sein sollte.

Von sonstigen Schulmännern und gelehrten Freunden der Schule, die gegen Ende des XVIII. Jahrh. im Interesse der Methode des geschichtlichen Unterrichts tätig gewesen sind, verdient nur noch einer mit besonderer Hochachtung genannt zu werden, Herder. Geschichte hat von frühester Jugend an zu dessen bevorzugten Arbeitsgebieten gehört. In ihrem Dienste schuf er auf der Höhe seines Lebens sein größtes Werk, die 'Ideen zu einer Philosophie der Geschichte der Menschheit', eine Panhistorie, die in der gesamten Weltliteratur ihresgleichen sucht. Schon in jugendlichem Alter erstand in ihm der Plan einer Reform des Geschichtsunterrichts. Diese Disziplin hat auch noch zu den bevorzugten Gebieten seiner Fürsorge gehört, als ihm die Aufsicht über das Schulwesen Weimars anvertraut worden war. Auf jener Reise von Riga nach Paris im Beginn der Sturm- und Drangperiode seines Lebens, auf der er die ersten Pläne schmiedete, nach denen er die Welt verbessern wollte, kam sein Unmut auch über die bis dahin übliche Methode des Geschichtsunterrichts zum Ausbruch. Aus dem Unmut und aus der Begeisterung für die Bestimmung des Menschen-

Digitized by Google

geschlechts, der Humanität, erwuchs sein erster Entwurf einer Reform dieser Unterrichtsdisziplin. In der Einleitung zu dem 'Ideal einer Schule' entwickelt er den Gedanken: Naturgeschichte, Geographie und Geschichte haben sich auf der Unterstufe zu einem dem kindlichen Geiste angemessenen Unterrichte zu vereinigen, der statt leerer Worte Sachen bietet, Seele, Charakter, Vortrag und Denkart bildet. Die Geschichte ist die Führerin in diesem Konsortium. Auf der zweiten Stufe soll der Geschichtsunterricht einen Abriß der Geschichte der Menschheit bieten, soll schildern, wie der Geist der Kultur, der Religion, der Wissenschaften, der Sitten, der Künste, der Erfindungen von Welt in Welt ging; wie vieles dahin sank und sich verlor, Anderes, Neues heraufkam und sich fortpflanzte. Auf der dritten Stufe folgt endlich die eigentliche politische Geschichte, die das Ringen der Völker in Krieg und Frieden zeigt und alles das verzeichnet, was zur Glückseligkeit oder zum Elende eines Volkes beigetragen hat. Befreien wir diese Ausführungen von den kleinen Verirrungen des allzu kühnen Reformators, so bleibt doch noch eine Fülle von Gedanken übrig, die wir sowohl bei Trapp als bei Gatterer vermissen, und die, was uns besonders bedeutungsvoll erscheint, dem Kenner der neueren Werke über die Methode des Geschichtsunterrichts in den besten derselben als scheinbar originelle Ideen entgegentreten. Wie denn überhaupt unsere Ausführungen gezeigt haben, daß im XVIII. Jahrh. bereits alle die Gedanken ausgedacht worden sind, die wir als die für die Methode unseres heutigen Geschichtsunterrichts richtunggebenden betrachten, und daß nicht, wie häufig angenommen wird, im XIX., sondern schon im XVIII. Jahrh. durch Männer wie Gatterer, Trapp, Salzmann und Herder der Grund zur Theorie des Geschichtsunterrichts in allen ihren Schattierungen gelegt worden ist.

Digitized by Google

DIE EXPERIMENTALE PÄDAGOGIK IN DEUTSCHLAND

Von Hermann Schwarz

II

Die erste Gruppe experimental-pädagogischer Untersuchungen hat es mit dem formalen Rahmen des Schulunterrichts zu tun. Soll man den Unterricht in vollzähligen oder abgekürzten 'Stunden' erteilen, d. h. sind kurze oder längere Pausen zwischen den einzelnen Schulstunden einzuschieben? In welcher Anordnung sind die leichteren und die schwereren Fächer auf den Schultag zu verteilen, und welches sind überhaupt die 'schwereren' Fächer? Auf wie viele Stunden soll man den täglichen Unterrichtskursus bemessen, und ist es zweckmäßig, ihn dadurch, daß der Lehrer den Schülern Lern- und schriftliche Aufgaben als Hausarbeiten mitgibt, auch in die schulfreie Zeit hinein auszudehnen?

Diese Fragen traten in dem Augenblicke hervor, da man die geistige Tätigkeit des Schülers energetisch, als einen Verbrauch von psychophysischer Kraft auffassen lernte.[1]) Letzterer Gedanke bedeutet eine neue wichtige Einsicht, mit der die moderne Pädagogik ihr didaktisches Prinzip des entwickelnden Unterrichts in humaner Weise ergänzt.

Bekanntlich hatte man in früheren Zeiten den Schüler bloß als ein Gefäß betrachtet, das sich rezeptiv mit allerlei Wissensstoff zu füllen habe. Demgegenüber besteht die moderne Unterrichtskunst darin, daß sie auf das Intensivste die geistige Selbsttätigkeit des Schülers zu fördern sucht. Die mannigfaltigsten Denkoperationen des Schülers, Anschauen, Vorstellen und Urteilen, sollen sich gegenseitig stützen und durchdringen. Die Frage des Lehrers darf nicht bloß das Gedächtnis auspumpen, sondern sie soll das Zusammenspiel jener Operationen auslösen und anregen. In solchem Sinne wird heute entwickelnd unterrichtet, und darin besteht die Kunst des Lehrers.

Wenden wir uns nun zu dem Schüler. Es ist unmöglich, daß er die logische Aktivität, in die ihn der entwickelnde Unterricht versetzt, aus dem Nichts bestritte. Jede Seele, die geistig tätig ist, arbeitet. Sie arbeitet mit psychischer Energie. Solche psychische Energie im Zustande ihrer Sammlung nennen wir Aufmerksamkeit. Jede logische Betätigung setzt voraus, daß der Gegenstand, dem sie gilt, mit Aufmerksamkeit erfaßt wird.

Nehmen wir ein Gleichnis: die geistige Tätigkeit mit ihrer lebendigen Verknüpfung von Anschauen, Vorstellen und Denken ist wie ein Mühlwerk,

[1]) Besonders stark betont Meumann diesen Gesichtspunkt in 'Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik' (erschienen in 'Die deutsche Schule' 2.—5. Heft 1901).

Digitized by Google

bei dem viele Räder kunstvoll zusammengreifen. Das Mühlwerk muß durch fließendes Wasser, das die Kraft hergibt, angetrieben werden. Es braucht, um in Gang zu kommen und zu bleiben, die Wasserkraft eines Baches. Auch das Zusammengreifen von Anschauen, Vorstellen und Denken bedarf einer Kraftquelle, die es speist. Der Bach, der jenes logische Mühlwerk treibt, ist die psychische Energie der Aufmerksamkeit.

Unser Gleichnis läßt erkennen, wie wichtig die pädagogische Behandlung der Aufmerksamkeit ist. Diese ist das psychische Kraftkapital des Schülers, aus dem er seine logische, überhaupt jede geistige, Arbeit bestreitet. Das darf vom Lehrer nicht brach liegen gelassen, erst recht nicht verschwendet, sondern muß weise geschont werden. Es muß so ausgenutzt werden, daß der Unterricht die größte Wirkung erzeugt, indem er möglichst wenig von jenem Kapital verbraucht. Darum tritt zur Forderung des entwickelnden Unterrichts, der die geistige Aktivität des Schülers herbeiführen soll, die Forderung des ökonomischen Unterrichts ergänzend hinzu. Mit der Idee des entwickelnden Unterrichts, den mit genialem Scharfblick die großen Pädagogen des vergangenen Jahrhunderts erdacht hatten, vermählt unsere Zeit, will sie vermählen, den Gedanken sozialer Hygiene und der Humanität. Da entwickelnder Unterricht die geistigen Kräfte des Schülers auf das Intensivste beschäftigt, soll er sparsam sein. Womit sparsam? Mit der psychischen Energie des Schülers, die sich der Lehrer in Gestalt von Aufmerksamkeit zuführen läßt. Warum sparsam? Nirgends in der Welt kann Arbeit geleistet werden, ohne daß dadurch etwas verbraucht wird. In unserem Falle wird die Nervenkraft des Schülers verbraucht (Dauerermüdung). Oder doch die Nerven werden mit Zersetzungsstoffen überladen, es werden Toxine, giftige Ermüdungsstoffe geschaffen, die die weitere Nerventätigkeit lähmen (vorübergehende Ermüdung). So oder so wird es zu einer volkshygienischen Pflicht des Lehrers, daß er mit dem Kapital von psychischer Energie seiner Schüler so ökonomisch wie möglich umgehe.

Ich hatte die psychische Energie mit der Wasserkraft eines Baches verglichen. Wie der Wasserstand eines jeden Baches mit der Jahreszeit wechselt, so ist auch der Grad der psychischen Energie zu verschiedenen Stunden verschieden. Das erste, was der unterrichtende Lehrer von der psychischen Energie seiner Schüler wissen muß, ist, daß er darüber orientiert ist, wann jene Kraftquelle reicher und wann sie sparsamer fließt. In der Tat unterliegt das Quantum derselben, über das der Schüler jeweilig verfügt, und das er gegebenenfalls in die konzentrierte Form der Aufmerksamkeit überführen muß, beträchtlichen Tages- und Jahresschwankungen. Weder an den Tages- noch an den Jahresschwankungen der psychischen Energie darf die Schule gleichgültig vorübergehen.

Um in jedem Augenblicke den Stand der psychischen Energie festzustellen, muß man jeden Augenblick in der Lage sein, dieselbe zu messen. Messen ist das wichtigste Geschäft des Experimental-Psychologen. Maß und Zahl machen ihn zum Herrn der Bewußtseinswelt, wie Maß und Zahl den Physiker zum Herrn der materiellen Welt gemacht haben. Nun kann man nie messen, ohne

Digitized by Google

Maßstäbe zu besitzen. Darum kommt es vor allem darauf an, Maßstäbe zu gewinnen, die die verschiedenen Seiten der einzelnen psychischen Vorgänge in Zahlen zu spannen vermögen. Dieser Aufgabe gilt das heißeste Bemühen, die beste Kunst des Experimental-Psychologen. Oft ist es vorgekommen, daß er einem Maßstab, der sich verführerisch anbot, glaubte vertrauen zu dürfen. Hinterher, bei genauerer Prüfung, mußte er ihn als unzulänglich erkennen und sah sich zu neuem Nachdenken, neuen Versuchen auf die Gefahr neuen Fehlschlagens hin genötigt. Die Geschichte psychologischer Maßmethoden ist eine Geschichte menschlicher Geduld, aber auch wissenschaftlicher Siege.

Eine sehr bequeme und brauchbare Methode, um den jeweiligen Stand der psychischen Energie zu messen, haben W. Stern (Professor in Breslau) und W. A. Lay (Seminarlehrer in Karlsruhe) angegeben. Letzterer hat sie auch in großem Maßstabe zu praktischen Untersuchungen verwertet. Ihnen war aufgefallen[1]), daß jede Person ihr eigenes psychisches Tempo zu haben scheint. Wer eine Rede anhört, Turnbewegungen sieht und mitmacht, mit jemand anders vierhändig spielt, singt, debattiert, merkt bald, ob ihm das Tempo der Eindrücke zusagt oder nicht. Jeder wählt auch, sich selbst überlassen, beim Sprechen, Gehen, Singen, Schreiben usw. eine Geschwindigkeit, die ihm natürlich ist. Ebenso zählt, rechnet, liest, erzählt der eine rascher, der andere langsamer, d. h. auch das Denken hat bei verschiedenen Personen ein bestimmtes Tempo. Öhrn, ein Schüler Kraepelins, hat diese Tatsache bei Untersuchungen anderen Zusammenhangs schon im Jahre 1889 konstatiert.[2]) Er ließ zehn Personen (Dozenten, Assistenten, Studenten) je eine Stunde lang Buchstaben zählen, nach Diktat schreiben, einzifferige Zahlen addieren, im Flüstertone lesen, Zahlen und sinnlose Silben lernen. Beschränkt man sich auf die einfachsten dieser Beschäftigungen, die am meisten mechanisch vor sich gehen, das Zählen, Schreiben und Addieren, so ergab sich, daß ein Herr F. durchschnittlich beim Zählen pro Zahl 292 σ ($\sigma = {}^1/_{1000}$ Sekunde), beim Schreiben pro Buchstaben 375 σ, beim Addieren für ein Zahlenpaar 902 σ brauchte. Die entsprechenden Zahlen bei Herrn K. waren 328 σ, 428 σ, 1270 σ und für Herrn E. D. 391 σ, 485 σ, 1446 σ. Wer also langsam addiert, zählt und schreibt auch langsam. Wer schnell addiert, behält sein schnelles Tempo nicht minder beim Schreiben und Zählen bei. Das Tempo, schließt W. A. Lay, scheint hiernach eine formale Eigenschaft des vorhandenen Energiebestandes überhaupt zu sein.

Diese Annahme wird bestätigt, wenn wir überdies hören, daß sich das psychische Tempo im Laufe eines Tages ganz von selbst verändert. Man darf vermuten, daß sich in solchem Wechsel der wechselnde Stand der psychischen Energie kund gibt, und damit ist schon ein sehr einfaches Maß der psychischen Energie, ein Kriterium, wieviel davon in jedem Augenblicke bequem zur Verfügung steht, gefunden. Man braucht nur zu zählen, wie oft

[1]) W. A. Lay, Experimentale Didaktik S. 408 ff., W. Stern, Psychologie der individuellen Differenzen S. 117 ff.

[2]) Axel Öhrn, Experimentale Studien zur individuellen Psychologie, in den 'Psychologischen Arbeiten', herausgegeben von Kraepelin I 92—151.

Digitized by Google

jemand in der Minute in der ihm best zusagenden Geschwindigkeit rhythmisch den Dreitakt klopft, um nach der Zahl jener Schläge den momentanen Stand der psychischen Energie zu messen. Je mehr Schläge in der Minute, je kürzer also die Dauer des einzelnen Taktes, um so kräftiger strömt in der Versuchsperson die psychische Energie. Je weniger Schläge, je länger die Taktdauer, um so tiefer steht das Niveau der psychischen Energie. Kurz, das Taktklopfen mißt die letztere, wie das Thermometer die Temperatur (W. Stern).

Obige Prüfungsweise leistet vorzügliche Dienste, weil sie die psychische Energie mißt, ohne solche zu verbrauchen, weil sie kurz dauert, und weil sie ohne die geringste Vorbereitung jeden Augenblick zu Gebote steht. Wendet man sie zu verschiedenen Zeiten des Tages an, so erhält man in den Tempi, in denen ein Individuum von Stunde zu Stunde den dreiteiligen Rhythmus klopft, ein genaues Spiegelbild des Ablaufs seiner geistigen Frische. Wir können sie unmittelbar an der Kurve ablesen, die man erhält, wenn man die Tageszeiten als Abscissen, die Taktdauer in Sekunden als Ordinaten (am besten von oben nach unten) aufträgt und deren Endpunkte verbindet.

Diese Kurve behält im wesentlichen dieselbe Gestalt, von welcher Art auch die geistige oder körperliche Beschäftigung ist, in der uns das Experiment des Taktklopfens unterbricht. Es ist immer die gleiche charakteristische *M*-Kurve (Stern), gleichgültig, ob es sich um Unterrichts- oder Ferientage handelt. Ebensowenig vermögen, nach Lays Schulversuchen, die verschiedenen Unterrichtsgegenstände oder die Pausen zwischen den Unterrichtsstunden die Wellenbewegung der psychischen Energie aufzuhalten. Diese Einflüsse wirken wohl mehr oder weniger auf das Steigen oder Fallen der Energiekurve, aber nicht auf ihre Gestalt. Unmittelbar nach dem Erwachen, so faßt Stern seine Beobachtungen zusammen, pulsiert das seelische Leben noch ziemlich träge, um erst ganz allmählich in den Vormittagsstunden (10—12 Uhr) zu einem Maximum der Energieentfaltung zu kommen. Gegen Mittag sinkt die Kurve wieder und erreicht ein bis zwei Stunden nach dem Mittagessen ihr Tagesminimum, das aber gewöhnlich nicht so tief steht, wie das Morgen- und Abendminimum. Der spätere Nachmittag (5—7 Uhr) bringt ein zweites Maximum der Leistungsfähigkeit, während die Abendstunden einem dritten Minimum zustreben.

Der eben genannte Verlauf der Energiebewegung wird durch andere Untersuchungen bestätigt.

Laser[1]) prüfte nach den verschiedenen Unterrichtsstunden eines Schulvormittags, wieviel vorgedruckte Additionen und Multiplikationen die Schüler in zehn Minuten ausführen könnten. Er wollte aus der abnehmenden oder zunehmenden Zahl der Rechnungen feststellen, wie frisch die Schüler zu Anfang jeder neuen Stunde noch wären. Die Resultate, die er fand, spiegeln in auffälliger Weise den Verlauf der psychischen Energie. Die Zahl der gerechneten Ziffern, also die Leistungsfähigkeit, ergab sich in der ersten Stunde am niedrig-

[1]) Laser, Über geistige Ermüdung beim Schulunterrichte. Zeitschrift für Schulgesundheitspflege 1894. Ähnliche Ergebnisse bei Burgerstein, Die Arbeitskurve einer Schulstunde, ebd. 1891.

Digitized by Google

sten. Bis zur dritten bezw. vierten Stunde nahm die Leistungsfähigkeit zu und ließ in der vierten, bezw. fünften Stunde wieder nach. Erkennen wir hier die psychische Energiekurve des Vormittags wieder[1]), so entsprechen ihrem Nachmittagsverlaufe die Daten, die Dr. Fr. Schmidt in Würzburg[2]) bei seinen Nachforschungen über die häusliche und Schularbeit der Kinder gewonnen hat.

Mayer erkundigte sich bei seinen Schülern (Volksschule), deren Hausarbeiten ihm vorlagen, sowohl nach der Zahl der Arbeitsstunden, die sie gebraucht hatten, wie nach der von ihnen gewählten Tageszeit. Die Schüler mußten dazu nach der Hausuhr Anfang, Ende und etwaige Unterbrechungen ihrer Arbeit genau notieren. Im Durchschnitt aller Angaben war die Nachmittagsstunde von 5 bis 6 Uhr am meisten bevorzugt. Sie zeitigte auch im Durchschnitt gute Arbeitsleistungen. An zweiter Stelle liebten die Schüler die Tageszeit von 7 bis 8 Uhr; doch hatte diese geringere Leistungen aufzuweisen als der Durchschnittswert. Dagegen zeigte die Arbeitszeit von 6 bis 7 Uhr, die an dritter Stelle bevorzugt wurde, bei allen Versuchen den höchsten Stand der Arbeiten. Merkwürdigerweise erschien in den Angaben der Schüler nicht selten auch die Zeit von 1 bis 2 Uhr. Der Wunsch, nachher zum Spielen volle Freiheit zu haben, dürfte diese Wahl erklären. Sie erwies sich für schwerere Arbeitsleistungen, z. B. deutschen Aufsatz, schädlich. Leichtere und mehr mechanische Arbeiten, wie Rechnen und Abschreiben, schnitten unerwartet günstig ab. An fünfter Stelle kam die Zeit von 8 bis 9 Uhr. Sie zeigt das niedrigste Niveau der Leistungen. Man bemerkt den nahezu genauen Einklang obiger Angaben mit den Schwankungen, denen die psychische Energie während der zweiten Hälfte des Tages unterliegt. Von den 'Abendmenschen' und 'Nachtarbeitern' unter den Schülern, die ihre beste Leistung erst nach Sonnenuntergang (9 bis 10 Uhr) entfalten, darf einstweilen abgesehen werden.

Der Verlauf der psychischen Energie, wie er sich uns nun nach mehrfacher Untersuchung herausgestellt hat, gibt zu denken. Gegenwärtig geht man in den deutschen Schulen immer mehr dazu über, alle wissenschaftlichen Unterrichtsstunden auf den Vormittag (7 bis 12 Uhr im Sommer, 8 bis 1 Uhr im Winter) zu verlegen, während der Nachmittag möglichst schulfrei bleibt oder doch nur (2 bis 4 Uhr, bezw. 3 bis 5 Uhr oder auch später) für technische (Zeichnen, Turnen, Singen) bezw. wahlfreie Fächer in Anspruch genommen wird. Hierbei setzt man voraus, daß der hergebrachte regelmäßige Nachmittagsunterricht von 2 bis 4 Uhr den Schülern nichts Rechtes mehr nütze. Er finde die letzteren

[1]) Ich möchte Lasers Ergebnisse nicht auf das Überwiegen mächtiger Übungseinflüsse über Ermüdungserscheinungen deuten. Deswegen nicht, weil sich die Übungseinflüsse bei Fortsetzung derselben Tätigkeit geltend machen, hier also durch den Wechsel der Schulstunden kompensiert sind.

[2]) Friedrich Schmidt, Experimentelle Untersuchungen über die Hausaufgaben der Schulkinder. Archiv für die ges. Psychologie Bd. III 1904. Vgl. dazu die genauen kritischen Referate von Meumann, Haus- und Schularbeit. Experimente an Kindern der Volksschule, Leipzig 1904, bes. S. 85 f.

Digitized by Google

noch unter den Nachwirkungen der Verdauungsschläfrigkeit und eigne sich nicht für besondere geistige Anstrengungen.

Nun ist es richtig, daß der Unterricht von 2 bis 4 Uhr nachmittags nicht allzuviel wert ist. Aber blickt man in W. A. Lays statistische Tabellen, so zeigt die psychische Energie etwa um die Zeit von 9 bis 10 Uhr vormittags oder 12 bis 1 Uhr mittags[1]) auch keinen höheren Stand. Lays Prüflinge waren siebzehn- bis neunzehnjährige Seminaristen des Karlsruher Internats, die um 5 Uhr aufstehen mußten, von 8 bis 12 Uhr vormittags und von 2 bis 5 Uhr nachmittags unterrichtet wurden. Sie sind also in der Zeit von 12 bis ½1 Uhr schulfrei gewesen und hatten bis dahin die Anstrengung eines vierstündigen Unterrichts zu überstehen gehabt. Die Zöglinge derjenigen Schulen, bei denen das Prinzip des Vormittagsunterrichts durchgeführt ist, haben um diese Zeit schon eine gleiche Dauer des Unterrichts hinter sich, werden aber noch immer weiter unterrichtet. Ihre geistige Leistungsfähigkeit dürfte zwischen 12 bis 1 Uhr noch tiefer stehen als die von Lays Prüflingen zwischen 2 bis 4 Uhr.

Nach diesen Nachweisen darf gefragt werden, warum man nicht die fünfte Schulstunde auf die so viel wertvollere Nachmittagszeit von 4 bis 6 Uhr (oder 5 bis 7 Uhr) verlegt hat, in der die psychische Energie ihr zweites Maximum erreicht, anstatt von 12 bis 1 Uhr immer noch von neuem ermüdenden Schülergehirnen geistige Kost zu reichen? Der Grund ist folgender: als man den durchgeführten Vormittagsunterricht schuf, hatte man überhaupt noch nicht an psychische Energiemessungen gedacht. Vielmehr hielt man sich an die Erwägung, daß der Schluß der Schule um 12 Uhr und der Wiederbeginn um 2 Uhr für die Schüler größerer Städte allerdings eine Barbarei bedeutet. Hier dauert der Schulweg nicht selten 20 bis 30 Minuten. Dieser muß in der Pause zwischen 12 und 2 Uhr hin und zurück durchmessen werden, und dabei sollen die Schüler auch noch Zeit finden, das Mittagsbrot einzunehmen! Aber muß denn die hergebrachte Barbarei durchaus durch eine neue ersetzt werden, die die Schüler doch wieder zu Opfertieren macht, indem sie die Unterrichtsstunden unerträglich häuft? Man weist auf die häusliche Arbeit hin, für die ein später Nachmittagsunterricht den Schülern keine Zeit oder doch nicht genug Zeit übrig lassen würde. Wir wollen diesen Einwand im Auge behalten, um für jetzt noch weiteres über die Periodizität der psychischen Energie zu hören.

Die psychische Energie zeigt nicht nur Stunden- und Tagesschwankungen. Ihr sind noch sehr viel kleinere und sehr viel größere Oszillationen eigentümlich. Die kleinsten sind jene (durch Urbantschitsch)[2]) wohlbekannten rhythmischen Hebungen und Senkungen der Aufmerksamkeit, die nur wenige Sekunden umfassen. Niemandem ist es möglich, in stets gleicher Aufmerksamkeit zu verharren. Jetzt gespannt, läßt sie im nächsten Momente ein wenig nach, um sich gleich darauf aufs neue zu konzentrieren. Trifft die Frage des Lehrers den Schüler in dem Augenblicke, da seine Aufmerksamkeit gleichsam 'undicht'

[1]) Im Karlsruher Seminaristeninternat wird um ½1 Uhr zu Mittag gegessen.

[2]) Vgl. Wundt, Physiologische Psychologie, 5. Aufl. III 366 ff.

Digitized by Google

ist, so mag die prompte Antwort leicht ausbleiben. 'Du hast geschlafen', sagt dann wohl der Lehrer und wendet sich an einen anderen Schüler. Ob nicht auch der erste die richtige Antwort in der nächsten Sekunde gewußt hätte?[1])

Auffälliger sind die Jahresschwankungen der psychischen Energie. Sie folgen dem Laufe eines W. W. A. Lay fand, daß die psychische Energie seiner Schülerklassen von März bis Juli abnimmt, von da an bis zum September wieder wächst, um aufs neue zu fallen. Im März hat sie den höchsten, im Juli und Oktober (der Mauserungszeit der Tiere) den tiefsten Stand erreicht.

Was soll man hiernach zu der Einrichtung süddeutscher Schulen sagen, daß sie die entscheidenden Versetzungsprüfungen ihrer Zöglinge, sowie das Abiturientenexamen, in den Juli, die Zeit des tiefsten Standes der psychischen Energie, verlegen! Am 21. Juli 1905 schrieb mir ein Obersekundaner aus Stuttgart, der seine Versetzungsprüfung nach Unterprima zu bestehen hatte: 'Nachmittags mußten wir die härteste Arbeit leisten. Bei 24° Reaumur sollten wir eine unerhört schwere griechische Arbeit anfertigen, wie wir sie noch nie zu Gesicht bekommen hatten. Wir saßen in Hemdsärmeln, hatten rote Köpfe und zwischen dem Knistern des Papiers hörte man das gepreßte Atmen angestrengtesten Denkens.' Auch auf unseren Universitäten läßt man den Wink der Natur außer Acht. Dort halten die Professoren und hören die Studenten den ganzen Juli hindurch Vorlesungen. Am Schlusse derselben fühlt man sich denn auch, wie der bezeichnende Ausdruck lautet, 'semesterkrank'. Viel rationeller verfügen die norddeutschen Schulen über die Zeit des niedrigsten Energiestandes. Hier läßt man auf den Juli und Oktober die Zeit der Sommerferien fallen. Dieses Beispiel sollten alle übrigen Unterrichtsanstalten nachahmen.

Wir wissen jetzt, wann die Quelle psychischer Energie fließt. Mittels ihrer verrichten wir alle geistige Arbeit. Sehen wir nun zu, wie sie arbeitet, d. h. wie jener Zustand gespannter Aufmerksamkeit wirkt, in den z. B. der entwickelnde Unterricht die Schüler versetzt. Der Schüler vollbringt in diesem Zustande Leistungen logischer Aktivität. Aber dieser Erfolg kostet ihm auch etwas. Die arbeitende Energie verbraucht Nervenkraft. Je mehr Nervensubstanz zersetzt wird, ohne daß dem Gehirn Zeit bleibt, die giftigen Zerfallsstoffe wegzuspülen, die verbrauchten Substanzen durch neue auszugleichen, um so mehr treten die Erscheinungen der Ermüdung hervor. Die Toxine breiten sich im Nervensysteme immer weiter aus, und die Folge ist, daß es in allen seinen Funktionen untüchtiger wird.

Aus dieser Ätiologie der Ermüdungserscheinungen ergibt sich, daß nicht nur die sensorischen, sondern auch die motorischen, ebenso wie die vasomotorischen Leistungen der Nerven herabgesetzt werden. Die Zerfallsprodukte dringen ja, von ihrem zentralen Herde aus, mit dem Blutstrome nicht einseitig, sondern allseitig in den Nervenbahnen vor. Zahlreiche Experimente haben diesen Schluß bestätigt. Griesbach hat (nicht als der erste) gezeigt, daß intellektuelle Tätigkeit die Unterschiedsempfindlichkeit der Sinne herabsetzt. Mosso hat nach-

---

[1]) Näheres bei Stern a. a. O. S. 126.

Digitized by Google

gewiesen, daß sich unter denselben Bedingungen auch die Leistungsfähigkeit der Muskeln, d. h. die Funktionstüchtigkeit der motorischen Nerven vermindert. Meumann fand nach zwei bis dreistündiger Additionsarbeit den Blutdruck seiner Prüflinge auf ein solches Minimum gesunken, daß man förmlich von Herzschwäche reden konnte.[1])

Das genannte Resultat widerspricht einer weit verbreiteten Anschauung. Wie häufig wird den geistigen Arbeitern von den Maschinenarbeitern vorgeworfen, daß ihre Tätigkeit keine wirkliche Arbeit sei, weil sie den Körper nicht angreife. Und umgekehrt hört man noch immer gelegentlich die Meinung verfechten, daß zwischen einigen Stunden anstrengenden wissenschaftlichen Unterrichts Turnen, Singen, Zeichnen als 'Erholungsfächer' eingeschoben werden müßten. Denn während solcher überwiegend motorischer Beschäftigung werde die geistige Frische der Schüler wiederhergestellt. Das ist grundfalsch. Da unser Nervensystem ein ungeteiltes Ganzes ist, so macht sich wirkliche Ermüdung gleichzeitig auf allen Gebieten unserer Tätigkeit fühlbar. Körperliche Ermüdung setzt ebenso die geistige Arbeitsfähigkeit herab, wie geistige Arbeit die Muskelkraft und die vasomotorischen Funktionen beeinträchtigt.

Übrigens wirkt die Ermüdung nicht immer abstumpfend auf Sensibilität und Motilität. Wir kennen Ermüdungsgrade, die vielmehr mit einer vermehrten Reizbarkeit des Nervensystems zusammengehen. In diesem Zustande, den auch eine gesteigerte Suggestibilität kennzeichnet, erhöht sich die Arbeitsfähigkeit der motorischen Zentren und der Muskeln, und die Sinnesempfindlichkeit nimmt nach mancher Richtung zu. Wir hören z. B. schärfer und sind empfindlicher gegen Schmerz. Féré vergleicht deshalb den ermüdeten Menschen mit dem Hysteriker, dessen Sensibilität und Suggestibilität gleichfalls einseitig gesteigert sind.[2])

So weit die rein physiologischen Wirkungen der Ermüdung. Zu ihnen treten geistige Ausfallserscheinungen hinzu, die wir noch kennen lernen werden. Schon an jenen sensorischen, motorischen und vasomotorischen Wirkungen der Ermüdung läßt sich nicht vorbeisehen. In ihnen tritt hervor, was vor allem die Aufmerksamkeit des Sozialhygienikers herbeizieht, die Beeinträchtigung des Nervensystems. Es liegt auf der Hand, daß die Gesundheit der Schüler leiden muß, falls die nervenschädigenden Einflüsse, die von der An-

---

[1]) H. Griesbach, Energetik und Hygiene des Nervensystems in der Schule, München 1895. A. Mosso, Die Ermüdung, Leipzig 1892 (Aus dem Italienischen von J. Glinzer). E. Meumann, Entstehung und Ziele der experimentellen Pädagogik (in der Monatsschrift 'Die deutsche Schule' 1901, vier Artikel). Auf diese Abhandlungen von Meumann als vorzügliche Monographie über experimental-didaktische Gegenstände sei ausdrücklich hingewiesen. Sie sind in den Ausführungen des Verfassers vielfach berücksichtigt. Gutes Material ferner bei P. Barth, Die Elemente der Erziehungs- und Unterrichtslehre auf Grund der Psychologie der Gegenwart, Leipzig 1906. Beide Autoren geben viele speziellere Literatur. Ein brauchbares Verzeichnis von Spezialliteratur bringt auch W. Stern, Über die Psychologie der individuellen Differenzen, im Anhange (Leipzig 1900).

[2]) Vgl. Meumann, Haus- und Schularbeit S. 60, der hinwiederum auf Féré, Travail et plaisir, nouvelles études experimentales de psychomécanique (Paris, Felix Alcan 1904) hinweist.

Digitized by Google

spannung des Unterrichts unabtrennbar sind, in der schulfreien Zeit nicht genügend ausgeglichen werden. Die Statistik der Schulkrankheiten[1]) hat hier eine so deutliche und beängstigende Sprache geredet, daß einsichtige Nervenärzte die Frage der Ermüdung längst eingehend studiert haben. Zumal hat der Münchener Psychiater Kraepelin den Gegenstand behandelt und geradezu zu einem eigenen Zweige psychophysischer Forschung erhoben.

Nach Kraepelin[2]) ist vor allem zwischen einmaliger und wiederholter oder dauernder Ermüdung zu unterscheiden. Eine einzige, bis zum äußersten getriebene Anstrengung führt zwar zu einem raschen Zusammenbruche der Arbeitsfähigkeit; diesen vermag aber unter günstigen Umständen die Erholung bald zu beseitigen. Anders bei fortgesetzter Steigerung der Arbeitsleistung über die verfügbaren Kräfte hinaus. Hier kann sich eine dauernde Schädigung entwickeln, die zwar im Augenblicke weit geringer erscheint, sich aber sehr viel schwerer wieder ausgleicht. Zumal die in unseren Tagen so häufige Neurasthenie wird ziemlich allgemein auf chronische Ermüdung durch unvollkommenes Ausruhen bei zu starker geistiger Anstrengung zurückgeführt. Gerade das jugendliche Gehirn werden wir deshalb vor Überanstrengung zu schützen haben. Wenn irgendwo muß diese im unentwickelten Körper eine wirkliche Gefahr bedeuten. Welches ist nun der beste Schutz? Hier verdanken wir Kraepelin den Nachweis, daß das einzige durchgreifende Mittel, um alle Ermüdungserscheinungen auszugleichen, ein langer und ausgiebiger Nachtschlaf ist. Ebenso erklärt Meumann[3]): 'Nicht Nahrungsaufnahmen, nicht Spazierengehen und Zerstreuungen, nicht Spiel oder Wechsel in der Arbeit bilden die Faktoren, die wirklich die Kraft erneuern, sondern nur der Schlaf, oder doch absolute Ruhe.'

Diese Ausführungen stellen uns vor eine doppelte Frage: a. Wirkt der Schulunterricht übermäßig ermüdend im Sinne der Dauerermüdung? b. Läßt die Schule ihren Zöglingen Gelegenheit sich nach dem Unterrichte von der Ermüdung genügend zu erholen?

Manche schroffe Ausfälle der Nervenärzte gegen die Schule haben in Lehrerkreisen böses Blut erregt. Auf experimentelle Angaben jener sind experimentelle Gegenangaben dieser gefolgt[4]), auch erheben sich bei jenen Streit und Meinungsverschiedenheit im eigenen Lager. Immer wieder wurde versucht, die Ermüdungserscheinungen messend zu verfolgen; immer wieder folgte

---

[1]) Man sehe besonders Axel Key's 'Schulhygienische Untersuchungen', deutsch von Burgerstein (Hamburg und Leipzig 1889).

[2]) Man vgl. seine Abhandlungen in der von ihm herausgegebenen Sammlung 'Psychologische Arbeiten' (seit 1894). Für das im Texte unmittelbar Folgende sehe man besonders I 31. 84 ff. 672 und 'Die Arbeitskurve' in den Philosophischen Studien, herausgegeben von W. Wundt XIX (1902, Wundt, Festschrift) S. 459 ff. Sonderveröffentlichungen desselben Autors über den gleichen Gegenstand: Über geistige Arbeit, Jena 1894; Zur Hygiene der Arbeit, 1896; Zur Überbürdungsfrage, Jena 1897.

[3]) In der 'Deutschen Schule' Heft 2, 1901.

[4]) Bes. Gustav Richter (Gymnasialdirektor in Jena), Unterricht und geistige Ermüdung. Eine schulmännische Würdigung der Schrift E. Kraepelins 'Über geistige Arbeit', Halle a. S. 1895. Sonderabdruck aus 'Lehrproben und Lehrgänge', Heft 45.

Digitized by Google

diesen Messungen die Kritik, und die angeblichen 'Maße' mußten sich den Vorwurf gänzlicher Wertlosigkeit gefallen lassen. Immerhin haben die Diskussionen dazu beigetragen, die Meinungen zu klären und von verschiedenen Gesichtspunkten, die sich vermischt hatten, die maßgebenden von den unmaßgeblichen zu scheiden.

Es kommt in unserer Frage nicht auf die Gelegenheitsermüdung an, wie wir die 'einmalige Ermüdung' Kraepelins bezeichnen wollen. Diese beruht (nach schon Gesagtem) darauf, daß bei jeder fortgesetzten Tätigkeit die Nerven giftige Zerfallstoffe ausscheiden, die in den Blutstrom dringen und die weitere Nerventätigkeit lähmen. Diese Lähmung wird schon nach kurzen Erholungspausen (oft genügt eine Minute)[1]) beseitigt, indem der eingeatmete Sauerstoff die Toxine oxydiert; die Blutbahnen werden gleichsam ausgespült. Kraepelin[2]) sieht in jener Gelegenheitsermüdung, die immer zuerst eintritt, durch kurze Pausen vorübergehen kann und sich bei Fortsetzung der Tätigkeit nach einiger Zeit wieder meldet, eine Art Selbststeuerung, ein Sicherheitsventil des Organismus. Gerade indem die Zerfallsstoffe durch ihre lähmenden Wirkungen die Leistung herabsetzen, beugen sie einer wirklichen Erschöpfung des Kräftevorrats mit ihren verderblichen Folgen für den Bestand der Gewebe vor.

Ist die Gelegenheits- oder momentane Ermüdung nur ein Warnungssignal vor, kein Symptom für Überanstrengung, kann sie schon nach kürzesten Ruhefristen verschwinden, so läßt sich aus ihrem Vorhandensein in der Schule weder schließen, daß den Kindern bereits zu viel zugemutet ist, noch aus ihrem Fehlen, daß das mit Sicherheit nicht der Fall ist. Denn die wiederholten Einzelanstrengungen könnten, so oft auch die entsprechenden Ermüdungslähmungen inzwischen wieder beseitigt sind, doch schon an dem verfügbaren Kraftvorrat erheblich gezehrt haben. Damit stehen wir vor der Dauerermüdung, auf die es ankommt.

Auch die Dauerermüdung ist an sich weder etwas Ungesundes, noch kann ihr Eintreten aufgehalten werden. Macht sie sich doch mit der natürlichen Abendschläfrigkeit von selbst geltend. Der bloße Wachzustand des Bewußtseins bewirkt einen allmählichen Verbrauch der Nervensubstanz, der durch die assimilierenden Einflüsse der Nachtruhe wieder ausgeglichen werden muß. Aber der schließliche Erschöpfungspunkt des Nervensystems soll auch erst zur Abendzeit kommen. Er soll nicht verfrüht eintreten, so daß die dann noch fortgesetzte Tätigkeit auf Kosten wichtiger physiologischer Reservoire geht. Der Verbrauch der Kräfte, die uns dazu verliehen sind, daß wir sie regen, muß dementsprechend geregelt werden. Die Wahl geeigneter Pausen, Wechsel der Beschäftigung, schonende Anpassung der Arbeit an die Leistungsfähigkeit muß ihn so verlangsamen, daß die arbeitenden Nervengewebe mit ihrem normalen Tagesvorrat an psychophysischer Energie durchkommen. Hat also während eines Tagesabschnittes ein Überverbrauch von psychischer Energie stattgefunden, so

[1]) Kraepelin, Die Arbeitskurve, betont die ungemein starke Erholungswirkung kurzer Pausen von einer Minute.

[2]) A. a. O.

Digitized by Google

muß eine längere Erholung die normale Funktionstüchtigkeit für den zweiten Tagesabschnitt herstellen, und ist der ganze Tag gehörig mit Arbeit belastet worden, so muß eine besonders ausgiebige Nachtruhe folgen können, damit nicht ein Defizit an Kraftvorrat in den nächsten Tag hineingenommen wird. Werden diese Bedingungen nicht beachtet, wird den schon erschöpften Nerven immer noch weitere Anstrengung auferlegt, dann treten die schädlichen Erscheinungen der Überbürdung hervor, erst leise, dann immer schärfer, je mehr an den zunächst noch bereitstehenden Reserven der Gewebesubstanz gezehrt wird.

So ist Überbürdung eine Summationswirkung und von der einzelnen Überanstrengung wohl zu unterscheiden. Nicht einmal mit täglich wiederholten einzelnen Überanstrengungen ist sie gegeben, wenn diesen genügendes Ausruhen folgt. Das muß in bezug auf den fünfstündigen Vormittagsunterricht beachtet werden. Es wäre nicht zu verwundern, wenn derselbe beträchtliche Ermüdungserscheinungen hervorbringt. In den (freilich nicht gesicherten) Experimenten L. Wagners, eines Schülers von Ziehen[1]), zeigten noch um 4 Uhr, drei Stunden nach Beendigung des Vormittagsunterrichts, die meisten Zöglinge (84 %) keine Erholung. So stark ermüdet der bis 1 Uhr fortgesetzte Vormittagsunterricht! Diese Ermüdungserscheinungen könnten ihn aus didaktischen Gründen unzweckmäßig machen. Denn man mag zweifeln, ob Unterricht, der den Schülern im fortgeschrittenen Ermüdungszustande erteilt wird, noch pädagogischen Wert hat.[2]) Hygienische Bedenken brauchen ihm darum nicht anzuhaften. Die Zeiteinteilung des übrigen Tages könnte ja für die Nervenstrapaze vom Vormittage kompensierende Momente bieten.

Dagegen tritt eben hiermit das Thema der häuslichen Arbeit zum zweiten Male vor uns hin. Sie steht bei den Hygienikern im Verdacht, daß sie zu solchen Kompensationen um so weniger Zeit läßt, da die Schule die meisten Zöglinge doch auch nachmittags ein bis zwei Stunden (in technischen oder wahlfreien Fächern) beschäftigt.

Zum ersten Male streiften wir das Problem der häuslichen Arbeit, als wir uns fragten, warum die Schule nicht einen Teil des Unterrichts auf die energiekräftige Nachmittagszeit von 4—6 oder 5—7 Uhr verlegt, sondern allen Unterricht auf den Vormittag häuft? Da doch die Stunde von 12—1 Uhr didaktisch höchst unprofitlich ist, indem sich um diese Zeit zum natürlichen Tiefstande der Energie eine merklich fortgeschrittene Schulermüdung gesellt. Als Grund der Maßnahme hatten wir die Wertschätzung der häuslichen Arbeit erkannt. Man fürchtet, für sie möchte nach einem Unterrichte von 4—6 oder 5—7 Uhr zu wenig Muße übrig bleiben. Jetzt stellt sich uns dieselbe häusliche Arbeit, derzuliebe das Nervensystem der Schüler in überlangem Vormittagsunterrichte angespannt wird, noch unter einen anderen bedenklichen Gesichtspunkt. Es

[1]) L. Wagner, Unterricht und Ermüdung, Berlin 1898. (Sammlung von Abhandlungen aus dem Gebiete der pädagogischen Psychologie und Physiologie, herausgegeben von H. Schiller und Th. Ziehen, I. Bd. 4. Heft.) Ähnlich Griesbach a. a. O.

[2]) Hierüber soll ein späterer Artikel handeln, nachdem wir die geistigen Wirkungen der Ermüdung kennen gelernt haben werden.

Digitized by Google

droht von ihr die Gefahr, daß die Erholung nach jener Anspannung zu kurz kommt, vielmehr der kaum unterbrochenen Hirntätigkeit neue Belastung bis in den Abend bevorsteht.

Man darf diese Gefahr nicht gering bewerten. Folgt nach der geistigen Anstrengung des Unterrichts das kleinste Übermaß häuslicher Arbeit, so nehmen namentlich solche Schüler, die von Natur schwächlich sind, leicht Schaden. Die zu Hause neu geschaffene Ermüdung summiert sich dann mit den Ermüdungswirkungen von der Schule her, die noch nicht überwunden sind. Nächsten Tages wird der Knabe wieder von früh an unterrichtet. Er muß vorzeitig aufstehen, ehe der Schlaf, das einzige wirksame Erholungsmittel, seinen segensreichen Einfluß zu Ende geübt hat. Der Knabe kommt mit einem noch nicht kompensierten Rückstande gestriger Ermüdungswirkungen in die Schule, und nun beginnt der Unterricht von neuem, seine psychische Energie zu spannen und an seiner Nervenkraft zu zehren. Das häuft sich immer mehr aufeinander. Kein Wunder, wenn sich hierbei die Gesundheit des Schülers verschlechtert. Die 'Schulkrankheiten' Bleichsucht, Appetitlosigkeit, Kopfschmerz u. dgl. stehen nicht bloß auf dem Papier.

Namentlich in der Zeit, in der an den höheren Schulen die entscheidenden Prüfungen bevorstehen, läßt obiges Bild die Wirklichkeit nicht zu weit hinter sich. Griesbach[1]) hatte zu solcher Zeit in Mühlhausen i. E. die Schüler verschiedener höherer Schulen auf die Herabsetzung ihrer Sinnesempfindlichkeit untersucht. Er fand nicht nur diese Herabsetzung in Messungen von übrigens fragwürdigem Werte, sondern bei den meisten Schülern die Anzeichen nervöser Überanstrengung. Hierher gehört, unter sonst normalen körperlichen Verhältnissen, daß der Betroffene über Druck im Kopfe, namentlich im Hinterkopfe und in der Augenhöhlengegend der Stirn, klagt, daß er einen unruhigen Schlaf hat, in dem er von seinen Arbeiten träumt und der durch Aufschrecken und Aufschreien (*Pavor nocturnus*) unterbrochen wird. Dazu gesellen sich im wachen Zustande erhöhte Reflextätigkeit (z. B. Zittern der Hände) und eine abnorme Erregbarkeit des Gefäßsystems (Herzklopfen) bei unbedeutender Veranlassung.

Es hat sich uns unter der Hand ein ganzer Fragenkomplex gestaltet und wird sich noch weiter gestalten: geteilter oder ungeteilter (d. i. Vormittags-) Unterricht, Länge der Unterrichtsstunden, Zeit des Unterrichtsbeginns, häusliche Arbeit, Pausenlänge. Wenn als Freund 'bestehender Schuleinrichtungen' der bezeichnet wird, der nicht der geringsten Änderung das Wort zu reden wagt, so wird es solchem Freunde nicht schwer fallen, sich in dem Fragenkomplex zu entscheiden. Sein Ergebnis wird immer sein, daß der status quo beizubehalten sei. In diesem Sinne ziehen wir vor, nicht Freund der bestehenden Schuleinrichtungen, sondern Freund der geistigen Güter zu sein, die die Schule mitteilt, und der Kinder, denen sie sie mitteilt. In unserer Zeit erstarkt immer mehr der sozial-humane Gedanke[2]) und durchdringt mit seinem Sauerteig ein

[1]) A. a. O. S. 87.

[2]) Er ist einer der Ewigkeitssterne, die den Menschen aufgegangen sind. Das Altertum gab die Ideenliebe, das Christentum die altruistische Menschenliebe, wir erleben den Auf-

Digitized by Google

Gebiet nach dem anderen. Sein Weckeruf ertönt auch den Lehrern. Zum platonischen Eros, der die Ideen liebt und mitteilt, will sich bei ihnen der soziale Eros gesellen, der an der Hoffnung unseres Volkes die Kraft und Gesundheit liebt.

So überzeugt wie möglich geben wir eines zu: die Schule soll die Knaben und Mädchen anstrengen. Sie soll mit den Mitteln der psychischen Energie, die ihr in der Aufmerksamkeit arbeitswilliger und empfänglicher Kinder strömt, möglichst viel leisten. Sollen doch diese nicht verzärtelt, sondern für den Kampf des Lebens tüchtig gemacht werden. Aber von der Anstrengung führen feine und nicht immer leicht erkennbare Fäden zur Überanstrengung, von der gesunden, kraftstählenden Ermüdung zur schädlichen, kraftbrechenden Erschöpfung. Es ist das Verdienst der Ermüdungsforscher, daß sie, sei es auch in allzu düsteren Farben, aber im Interesse der Humanität und in der Sorge für unsere Volksgesundheit, auf die Gefahren hingewiesen haben, die von einer Überheizung der Schülergehirne, von einem allzu sorglosen Vertrauen auf die Elastizität der jugendlichen Nerven und die Unerschöpflichkeit ihrer Energievorräte drohen.

Diesen Gefahren wird sich der einsichtige Schulmann nicht verschließen. Sein humanes Pflichtgefühl wird ihm öfter und intensiver als früher die Frage vorlegen, ob seine pädagogischen Zwecke, ohne zu leiden, nicht doch mit der psychischen Energie seiner Schüler eine sparsamere Ökonomie zulassen als die, die der gegenwärtige Usus noch mitschleppt. Sein geschärfter Blick wird ihn besser erkennen lassen, ob sich in den Arbeitstag der Schüler ein unzweckmäßiger Kraftverbrauch eingeschlichen hat, der vermieden oder eingeschränkt werden kann. Die Fragen der häuslichen Arbeiten, der Klassenskripta, der Examina, der Stofffülle und Fächervielheit des Unterrichts, der Stunden- und Pausenverteilung, der Gruppierung der Schüler nach ihrer Ermüdbarkeit und andere sind kein noli me tangere, sondern bieten für kritische Prüfung ein immer wieder durchzudenkendes Material. Lernt man erst mit jeder Viertelstunde überflüssiger Ermüdung geizen, die man den Kindern erspart, so wird eine Generation heranwachsen, die an Arbeitslust und Arbeitsfähigkeit nicht der jetzigen nachsteht, sondern sie übertrifft, die nicht zuletzt den Lehrern die Unterrichtsarbeit erleichtern wird, die ihnen heute die instinktive Reaktion der Schüler gegen manche Härten der Schulverfassung und des Schulbetriebs oft erschwert.

Eine vernünftige pädagogische Hygiene wird vor allem dafür zu sorgen haben, daß die Nachtruhe den Schülern ausgiebig zugute kommt. Im deutschen Landeserziehungsheim zu Ilsenburg z. B. werden den jüngeren Schülern elf

schwung der praktisch-sozialen Gesinnung. Ich nenne als Beispiel die Abstinenzbewegung. Gesetzt jemand entsagt dem Alkohol, um seiner Gesundheit nicht zu schaden. Auf ihn fällt der Anstrich eines Eigenbrödlers, eines Sonderlings. Ein anderer meidet den Alkohol, weil er nicht durch das Beispiel seines Wein-, Bier- oder Schnapsgenusses anderen die gefährliche Anregung geben will, die sie auf andere und noch andere übertragen: diesen beseelt der sozial-humane Gedanke. Sein Tun hat ideellen Gehalt, die Wohlfahrt eines Volkes. Dieser sozial-humane Gedanke wirbt heute auf allen Gebieten. Wohl dem, der den Wecketon auf einem Gebiete, seinem, vernimmt!

Digitized by Google

Stunden Schlafs gegönnt. Im übrigen scheint es besser zu wirken, wenn man den Morgenschlaf der Zöglinge länger ausdehnt, statt daß sie abends eher das Lager suchen. Wenigstens hatte sich bei den Karlsruher Seminaristen, die von September an eine Stunde später aufstehen und zu Bette gehen, der Morgenstand ihrer psychischen Energie sogleich gehoben.[1]) Man sieht, es ist zweifelhaft, ob der frühe Morgenunterricht gut tut. Burgerstein[2]) weist in sehr beachtenswerter Weise darauf hin, wie die Morgenmessungen, die um 7 Uhr an einer deutschen Schule (Mühlhausen i. E.) auf Ermüdung angestellt wurden, viel ungünstigere Resultate ergaben, als ebensolche an einer russischen Schule um 9 Uhr, dem dortigen Unterrichtsbeginn.

Zweifellos ist, wir haben es schon hervorgehoben und wollen es später experimental belegen, daß die fünfte Stunde des Vormittagsunterrichts pädagogisch nicht viel wert ist. Der Schüler steht hier sowohl unter Ermüdungserscheinungen wie in einem Ebbestadium seiner psychischen Energie. Beides drängt darauf hin, den bis 1 Uhr fortgesetzten Vormittagsunterricht zu verkürzen und statt dessen den späteren Nachmittag, die energiekräftige Zeit zwischen 4 und 6 Uhr oder 5 und 7 Uhr für die Hauptzwecke der Schule auszunützen, übrigens nur mit den Schülern der Mittel- und Oberstufe. Spielte nicht in diese Frage das Problem der häuslichen Arbeit hinein, so wäre jene naturgemäße Entscheidung wohl auch längst getroffen worden.[3]) Der geteilte Unterricht zieht freilich im Winter den Nachteil nach sich, daß bei Licht unterrichtet werden müßte. Auch ist der doppelte Schulweg in den größeren Städten lästig, obwohl gerade dort der moderne elektrische Verkehr die Entfernungen längst nicht mehr so fühlbar macht, wie sie vor Jahrzehnten waren. Aber die Schule pflegt viele Schüler nachmittags ohnedies noch einmal in Anspruch zu nehmen, und die Erholungszeit zwischen diesen Nachmittagsstunden und dem um 1 Uhr abschließenden Vormittagsunterricht ist dann meist recht kärglich.

Der Abschluß des Vormittagunterrichts um 12 Uhr, Muße und Erholungszeit für Schüler und Lehrer bis 4 Uhr, darauf Wiederbeginn des Unterrichts mit ausgeruhten Kräften und bei günstiger Energielage, das alles mag nahe liegen. Die genannten Maßregeln ernstlich zu erwägen, scheint eines ewig zu verbieten: die Rücksicht auf die Notwendigkeit häuslicher Arbeiten. Und doch, wieviel Mehrbelastung und welche Gefahren der Überanstrengung erwachsen von hier aus den Schülern! Kurz, es wird nötig, diesem Problem, das uns immer wieder entgegentritt, eine besondere Betrachtung zu widmen. In der Tat existieren experimental-didaktische Arbeiten, die in dankenswerter Weise die wichtigen Gesichtspunkte, die hier in Betracht kommen, geklärt haben.

[1]) Man vgl. die Tabellen in Lays 'Experimentale Didaktik' S. 419.

[2]) Burgerstein, Notizen zur Hygiene des Unterrichts und des Lehrerberufs, im Handbuch der Hygiene, herausgegeben von Weyl, I. Suppl.-Band S. 25. Vgl. Griesbach a. a. O. S. 26. 42. 90.

[3]) Ich stimme hier W. A. Lay zu, der sich a. a. O. S. 419. 422 auf Grund seiner Energiemessungen mit größter Entschiedenheit gegen den ungeteilten Unterricht erklärt.

Digitized by Google

NEUE ANFORDERUNGEN AN DEN HÖHEREN GESCHICHTSUNTERRICHT

Von Rudolf Stübe

(Schluß)

II. DAS GRIECHENTUM ALS BILDUNGSWERT

Nicht nur aus der hohen Meinung von der geschichtlichen Bedeutung des alten Orients, in der wir mit den Vertretern der orientalistischen Studien übereinstimmen, leiten sich ihre pädagogischen Forderungen her. Ihr geht eine in gewissen Orientalistenkreisen zur Modesache gewordene Herabsetzung der historischen Bedeutung des Griechentums zur Seite. Und hier müssen wir den entschiedensten Widerspruch erheben. Es liegt uns dabei ganz fern, das idealisierte Griechentum, wie es das beginnende XIX. Jahrh. als Erbstück aus Winckelmanns Nachlaß übernahm und wie es Hölderlin als reichsten Schatz seines Lebens hütete, als geschichtlich hinzunehmen. Überhaupt heißt Anerkennung dessen, was die Griechen für unsere Kultur geleistet haben — sie haben nämlich wirklich einiges geleistet — noch nicht so viel wie Idealisierung der Hellenen. Die volle Wirklichkeit menschlichen Lebens in seinen Härten und Übeln wie in seinem Großen und Hohen zu erfassen, das ist in der Behandlung der griechischen Geschichte durchaus erreicht worden. — Freilich sollen wir ganz im Banne des von griechischem Selbstruhme entworfenen Geschichtsbildes befangen sein, dessen '*self-made*-Nimbus' man erst zerstören müsse, um das wirkliche Griechentum zu sehen. Wir möchten zunächst gerne wissen, ob irgendwo in der Geschichtschreibung des alten Orients eine Freiheit und Unbefangenheit des Urteils über die eigne Nation wie über fremde Völker zu Tage tritt, die sich auch nur im entferntesten mit Herodots Gedanken vergleichen ließe. Gewiß sind die Griechen — wie übrigens alle antiken Völker — von stolzem Selbstbewußtsein erfüllt. Der Gedanke, das auserwählte Volk zu sein, erfüllt jedes geschichtlich lebenskräftige antike Volk. Die Ägypter und Assyrer haben an Selbstverherrlichung jedenfalls nicht weniger geleistet. Aber wo findet man bei den orientalischen Völkern je Interesse und Verständnis für fremde Nationalitäten, wo begegnet man bei ihnen der offen ausgesprochenen Erkenntnis, daß man vieles an Kulturgütern und geistigen Anregungen älteren oder fremden Völkern verdankt, wie es doch der Fall war? Und vollends findet man hier schwerlich eine achtungsvolle Anerkennung des Großen und Tüchtigen beim Gegner. Das alles aber sind Züge, die für Aischylos wie für Herodots Darstellung wesentlich sind. Gerade ihnen — wie überhaupt dem V. Jahrh. — liegt es ganz fern, auf fremde Kulturvölker

Digitized by Google

mit Geringschätzung herabzusehen. Herodot spricht es offen aus, daß die Kulturen des alten Orients den Griechen in vielem überlegen, daß sie die Lehrer der Griechen waren. 'Die menschlichen Dinge sind ewig unbeständig, was früher groß war, ist jetzt klein, und umgekehrt; so soll man denn an nichts achtlos vorübergehen.' Das ist gewiß nicht die Sprache nationaler Borniertheit und Selbstverherrlichung.[1])

Und haben die Griechen ihre eigene Geschichte urteilslos verherrlicht? Die rhetorisierende Geschichtschreibung, die aus der Schule des Isokrates erwachsen ist, hat ja darin erhebliches geleistet. Und es ist vielfach auch nicht zu verkennen, daß die literarische Überlieferung, zumal wir häufig auf sekundäre, oft ganz minderwertige Aufzeichnungen angewiesen sind, uns die geschichtlichen Hergänge in stark übermalten Bildern darstellt, aus denen die geschichtliche Wirklichkeit oft schwer zu ermitteln ist. Aber läßt sich die alte Geschichtswissenschaft von ihnen bestimmen und leiten? Wie die Dinge einmal liegen, kann man diese sekundären Quellen nicht entbehren. Aber die Grundlage der Geschichtsdarstellung bilden doch Dokumente urkundlichen Charakters, wie sie in den Inschriften und Papyri vorliegen, deren Quellenwert für die Realitäten des geschichtlichen Daseins seit Aug. Böckh erkannt ist und unverrückbar feststeht. Mit ihnen kann sich die griechische Geschichte ebenbürtig neben die orientalische stellen. Aber daneben steht in Thukydides der ernsthafteste Richter der politischen und moralischen Sünden seines Volkes. Und haben ähnlich nicht die Tragiker — vor allem Euripides — von der Bühne her zu ihrem Volke geredet? Vollends Platon — er hat schon eine volle Einsicht in die Begrenztheit und räumliche Enge des ganzen Geschichtsgebietes, das die orientalischen Völker und die Griechen umfaßt. Es sind ähnliche Gedanken, wie sie Thukydides in seiner sog. 'Archäologie' aufs glänzendste durchgeführt hat. Gibt es dafür auf orientalischem Boden eine Parallele? Gewiß — aber nicht eine aus geschichtlicher, wissenschaftlicher Erkenntnis, sondern aus religiöser Anschauung erwachsene, in der großartigen Dichtung des sog. Deuterojesaia. Mit dem Nimbus der Selbstverherrlichung, den sich das Griechentum geschaffen haben soll, sieht es also sehr viel anders aus als man uns möchte glauben machen. Freilich als das Griechentum seine produktiven Kräfte erschöpft hatte, als seine größte Tat, die Bildung der hellenistischen Weltkultur, vollendet war, da kamen die Schönredner zur Geltung, die für ihre Aufsätze und Deklamationen in der Geschichte nach wirkungsvollen Stoffen

[1]) Über die Geschichtschreibung bei Babyloniern und Griechen und ihre tiefe Wesensverschiedenheit sei auf eine Bemerkung Wilckens verwiesen, die den Kernpunkt klar heraushebt und überdies die einzelnen Erscheinungen mit weitem historischen Blick mit der allgemeinen Kulturlage verbindet: 'Sollten noch so viele Königsannalen gefunden werden, die Geschichtsforschung ist und bleibt eine Errungenschaft des griechischen Geistes, der dieselben primitiven Anfänge in kühnem Fluge weiter entwickelt hat zu dem Forschen nach der ἀλήθεια, zu der sich schon der alte Hekataios bekannt hat. Von einer babylonischen Geschichtsforschung kann erst bei Berossos gesprochen werden, dieser echten Schöpfung des Hellenismus, die anderswärts in Manetho und Fabius Pictor ihre schlagenden Parallelen hat.' Zeitschr. der Deutschen Morgenl. Gesellsch. Bd. 47, 474.

Digitized by Google

suchten. Die Rhetorik des Isokrates und zumal die der zweiten Sophistik hat erst die effektvollen Beleuchtungen erzielt, in denen man die Vergangenheit sehen wollte. Die geschichtliche Beurteilung aber hat es nicht mit den griechischen Rhetoren zu tun, sondern mit den Männern der Tat und ihrem Schaffen, mit dem Volke von Hellas, das in seiner schöpferischen Kraft, waffenstark und gedankenschwer, den Beginn einer neuen Kulturperiode, den Aufgang der europäischen Völkergeschichte bestimmt hat.

Und darin liegt die eigenartige Bedeutung von Hellas gegenüber dem alten Orient, die durch kein Ergebnis der altorientalischen Forschung beseitigt werden kann. Im Prinzip hat sie uns gegenüber den Ergebnissen des Thukydides nichts Neues gesagt; sie hat nur das Material bereichert, so daß das Bild reicher an Detailzügen geworden ist. 'Nach unseren heutigen Kenntnissen sind die Griechen die Erben der westlichsten Ausläufer der altmesopotamischen und der altmittelländischen Kultur.' Das trifft für die bisher erkennbaren Anfänge der griechischen Kultur — für die 'mykenische' Zeit — in weitem Umfange zu und wird auch noch für manche Einzelerscheinungen der späteren Zeit gelten. Aber entscheidend ist, daß das Griechentum aus diesen Anregungen etwas wesentlich Neues geschaffen hat, daß es eine ganz andere Gestalt geschichtlichen Daseins gebildet hat als die orientalischen Völker. Gewiß dürfen wir das Griechentum nicht mehr isoliert betrachten; es ist einzugliedern in den weiteren Kulturkreis, der die Küstenländer des östlichen Mittelmeeres einnimmt. Dadurch wird uns auch recht bewußt, wie gering die räumliche Ausdehnung der griechischen Geschichte im Vergleich zu den großen Mächten des Orients ist. Auch in ihrem geschichtlichen Alter und in ihrer Lebensdauer ist die griechische Entwicklung viel enger begrenzt. Aber gerade das macht die Leistungen des Griechentums nur noch bewundernswerter. Gerade wenn wir die griechische Geschichte in 'perspektivisch richtigeren Verhältnissen' ansehen lernen, wird 'der Griechenturm' nicht 'winzig klein' gegenüber dem 'alles überragenden Stufenturm Marduks in der großen Götterstadt Babylon'. In seinen äußeren Dimensionen ist er freilich viel kleiner; aber er ist dauerhafter gebaut. Der Turm Marduks ist eine Ruine; nur eine künstliche Rekonstruktion aus den Trümmern kann uns ein Bild von ihm verschaffen. Die griechische Kulturarbeit ist noch heute in der europäischen Gesamtkultur eine lebendig wirkende Macht. Und das konnte sie werden, weil sich in der geheimnisvollen Tiefe des griechischen Wesens Kräfte regten, die menschliche Lebenswerte weckten und gestalteten, die für das ganze Leben der europäischen Gesittung bestimmend werden konnten; die inneren Werte menschlichen Daseins zu gewinnen, durch sie das persönliche Leben zu bereichern und zu erhöhen, das ist die einzigartige Tat der Hellenen, durch die sie aus dem Machtbereich der babylonischen Kultur zu selbständigem historischen Dasein, zum Rechte eigenen Lebens emporgestiegen sind.

Worin diese Leistung hervortritt, kann nicht im einzelnen ausgeführt werden. Es ist allbekannt, daß die wissenschaftliche Welterkenntnis mit der griechischen Philosophie beginnt, die die mythologische Weltauffassung über-

Digitized by Google

wand. In ihr wird — von dem Problem des Erkennens aus — der Mensch sein Wesen und seine Stellung im Weltganzen zuerst zu einer großen Frage, von der die Welt nicht wieder losgekommen ist. Vor allem aber sind es die religiösen und sittlichen Ideen, in deren Entfaltung die Kraft und Tiefe des griechischen Geistes ihren machtvollsten Ausdruck findet. Und in der menschlich beseelten Kunst der Griechen erst ist ein künstlerisches Schaffen in die Welt getreten, das — ganz anders wie die technisch gewaltigen Leistungen der Ägypter und Babylonier — einen bleibenden Lebenswert hatte. Die Entdeckung des Menschen in der Philosophie, im ethischen Denken, in der Poesie wie in der bildenden Kunst, ist erst den Griechen gelungen, indem sie den besonderen Wert alles menschlichen Daseins fanden und auszusprechen suchten, was dieses Leben erfüllte.

Und es ist wohl das Größte an der griechischen Kultur, daß sie in der Zeit ihrer herrlichsten Erfolge, in den Zeiten blühenden Glückes sich nicht von dem Glanze eines schönen Erdentages berauschen ließ, daß sie gerade damals das tiefe und geheimnisvolle Leiden in allem Menschendasein erfaßte, daß sie das tragische Grundproblem des Lebens fand und in der gewaltigsten Schöpfung des griechischen Geistes, in der attischen Tragödie, künstlerisch aussprach. Alles, was die Griechen geleistet haben, läßt sich im Gegensatz zum Orient vielleicht dahin bestimmen, daß sie die geistigen und sittlichen Kräfte des Menschengeistes nach allen Seiten hin in ungehemmter und selbständiger Tätigkeit sich frei entfalten ließen. Die griechische Kultur ist in allen ihren Schöpfungen die Offenbarung und Selbstdarstellung des hellenischen Menschen, die sich in einer geistigen Freiheit vollzogen hat, wie sie niemals wieder bestanden hat. Wohl ist in ihr 'die Sitte der König aller'; aber keine Traditionen und dogmatischen Autoritäten, keine Institutionen haben die Selbständigkeit des Schaffens gehemmt. Auf dem Griechentum lag noch nicht die Last der Vergangenheit, es galt nicht ältere Gewalten zu überwinden. So begreift sich die Schnelligkeit seiner Entwicklung. Dazu tritt die starke künstlerische Intuition, die auch dem Erkennen den Stempel des Unmittelbaren, des Genialen aufprägt. Das Griechentum ist auch in seiner wissenschaftlichen Welterkenntnis nicht den Weg der mühsam aufsteigenden Forschung gegangen, sondern es geht von großen, vielfach künstlerisch bestimmten Gesamtanschauungen aus, in die sich die einzelnen Erscheinungen einfügen. Diese Eigenart verleiht der griechischen Entwicklung so oft den Eindruck des Ursprünglichen. Es ist nicht wenig, was uns noch heute das Hellenenvolk zu geben vermag; nur eine wirkliche 'Kulturgeschichte der Griechen', wie sie heute niemand zu schreiben wagen wird, könnte das zeigen. Wie viel hat gegenüber dem Lebensgehalt der griechischen Welt der babylonische Orient uns zu bieten? Kann er unserer Bildung — trotz seiner unbestrittenen wissenschaftlichen Bedeutung — irgend welchen wertvollen Inhalt geben? Das Beste, was in ihm lebte, kennen wir längst: die Prophetenreden in Israel, das Buch Hiob und die Perlen religiöser Lyrik im Alten Testament; sie sind von unvergänglichem Wert. Alles andere gehört der Vergangenheit an. So großartige Erscheinungen die Staaten am

Digitized by Google

Nil und am Euphrat sind, so wirkungsvoll ihre Kultur ist, so liegen sie doch außerhalb der Aufgaben einer allgemeinen Bildung.

Die Erschließung der altorientalischen Kulturwelt, die Erkenntnis ihrer historischen Wirksamkeit bedeutet für unser wissenschaftliches Verstehen eine unermeßliche Erweiterung des geschichtlichen Raumes, eine unvergleichliche Vertiefung unserer Auffassung der antiken Gesamtkultur. Aber eine Renaissance, worunter wir doch mehr verstehen als ein Wiederaufleben der Vergangenheit, nämlich eine Erneuerung und Vertiefung unseres eigenen geschichtlichen und menschlichen Daseins, in das die Vergangenheit als lebendig mitwirkende Macht eingeht, das kann uns Babylon sicher nicht schaffen. Wir haben von dort sehr wichtige Erkenntnisse zu holen für die Geschichte der israelitischen Religion und des Urchristentums, für die Anfänge der griechischen Kultur, für Mythologie und Sage, für Wissenschaft und Denken der antiken Völker. Die Kosmologie und vor allem die antike Astronomie enthüllt sich — soweit sie nicht in der griechischen Wissenschaft zu ganz neuen Ergebnissen gelangt — immer mehr als ein babylonisches Erbstück. Und seit uns das große mathematische Archiv zu Nippur die geheimnisvolle 'platonische Zahl' als das Ergebnis des babylonischen Sexagesimalsystems enthüllt hat, dürfen wir auch im Gedankenbesitz der griechischen Welt einen babylonischen Einschlag nicht verkennen.[1]) Ist doch die größte Leistung des griechi-

[1]) Die hier in Frage kommenden Urkunden sind von ihrem Entdecker Prof. Dr. Hilprecht soeben in dem großen Werke 'The Babylonian Expedition of the University of Pennsylvania' Band XX, Teil 1 veröffentlicht, unter dem Titel 'Mathematical, Metrological and Chronological Tablets from the Temple Library of Nippur' Philadelphia 1906. Die bei Platon, Republ. VIII 546 B — D gemeinte Zahl, die als 'Herr besserer und schlechterer Geburten' auftritt, ist $60^4 = 12960000$. Sie liegt als gemeinsamer Dividendus in den Rechentafeln für Divisionsübungen aus dem Archiv von Nippur vor. Diese Zahl verbindet Platon mit der ebenfalls nur indirekt bezeichneten Zahl $216 = 6^3$, die hier als die Zeit der kürzesten Schwangerschaft in Frage kommt. Hilprecht hat richtig vermutet, daß auch die Zahl 12960000 als Tage zu deuten sind. Wir kommen damit auf die 36000 Jahre der babylonischen Weltzeitenrechnung. Und wie sich hier eine Weltära in 36000 Jahren darstellt, so entspricht ihr die menschliche Lebensdauer mit 36000 Tagen = 100 Jahren (Platon, Republ. X 615 D.). Vielleicht sind die Pythagoräer, die in ihren philosophischen und mathematischen Lehren von Indien beeinflußt sind, die Vermittler zwischen dem Orient und dem Griechentum. Vgl. L. v. Schroeder, Pythagoras und die Inder, 1884. Garbe, Die Sâmkhya-Philosophie, 1894, S. 90 f. L. v. Schroeder in der 'Beilage zur Allgemein. Zeitung', 1899 Nr. 151. R. Pischel, 'Kultur der Gegenwart' I 7 S. 210. — Jedenfalls ist der Zusammenhang zwischen der babylonischen Rechenkunst und Platon gesichert. Und auch die kosmische Deutung der Zahlen entspricht dem besonders von H. Winckler betonten Grundgedanken der babylonischen Weltanschauung, daß die himmlischen Erscheinungen das Vorbild der irdischen seien, daß den Zeiten des Weltverlaufes die menschlichen Lebenszeiten entsprechen. Das Irdische ist ein verkleinertes Nachbild des Himmlischen. Ich verweise besonders auf die Arbeit eines so vorsichtig abwägenden Assyriologen wie es H. Zimmern ist: 'Die Wissenschaft', Beilage der National-Zeitung, 1907, 8. Februar. — Um der lange nachwirkenden Bedeutung der babylonischen Kultur gerecht zu werden, mag hier erwähnt werden, daß — durch griechische Vermittlung — sich im römischen Zwölftafel-Gesetz Verordnungen finden, deren Urbild wir in den Gesetzen Hammurabis haben. Jedenfalls ist diese Annahme nicht ganz abzuweisen.

Digitized by Google

schen Geistes, die Philosophie Platons, in ihrer zentralen Lehre von den 'Ideen' ein unbewußter Nachklang der babylonischen Grundanschauung, daß allem irdischen Sein und Geschehen ein himmlisches Vorbild entspreche. Aber auch wenn wir dies alles als dankbar und freudig Lernende von der Assyriologie annehmen, so ist damit noch nicht gesagt, daß uns Babylonien auch nur einen menschlich wertvollen Gedanken, auch nur eine künstlerische oder geistige Anregung böte, die unser Leben zu bereichern, zu fördern vermöchte. Die Götter von Babylon sind wirklich tot; ihr antiquarisch-historischer Wert wird damit nicht bestritten. Für die wissenschaftliche Erkenntnis sind die altorientalischen Kulturen ungewöhnlich interessant und höchst lehrreich. Ihre Erforschung ist für den Fortschritt unserer historischen Auffassung unbedingt notwendig. Aber zu einer babylonischen Renaissance fehlt dieser Kultur doch das wesentlichste Erfordernis: der menschlich wertvolle, bedeutsame und darum stets wirksame Lebensgehalt.

III. DIE EINHEIT DER LEHRBEFÄHIGUNG FÜR GESCHICHTE

Wer indes so weitgehende neue Forderungen an den Geschichtsunterricht stellt, der muß auch völlige Umgestaltung des historischen Studiums fordern. Eine andere Vorbildung muß den neuen Aufgaben entsprechen. Die 'Facultas' für Geschichte soll in zwei selbständige Lehrberechtigungen für alte und für neue Geschichte zerlegt werden. Da die altorientalische Geschichte — im Gymnasialunterricht — mindestens gleichwertig neben der griechisch-römischen stehen soll, so wird außer der Kenntnis des Griechischen und Lateinischen eine elementare Kenntnis des Assyrisch-Babylonischen, des Ägyptischen und der Grenzgebiete der Keilschriftforschung (Altpersisch, Elamisch, Protoarmenisch u. a. m.) gefordert. In der Tat sind diese Kenntnisse für die wissenschaftliche Erkenntnis der altorientalischen Geschichte unentbehrlich. Aber die Stätte für ihre Pflege kann das ohnehin schon überlastete Gymnasium nicht sein; sie haben ihr volles Recht im Kreise des Universitätsunterrichts, der nur dem wissenschaftlichen Erkennen dienen kann und soll. Das Wesen der Gymnasialbildung wird mit derartigen Ansprüchen verkannt. Und ist es ferner wünschenswert, die geschichtliche Facultas zu zerlegen? Gewiß ist sie, wie ich aus eigner Erfahrung weiß, stark belastet. Und niemand kann, wenn er sie erwirbt, für alle Gebiete der Geschichte über ein gleiches Wissen gebieten. Es gibt auch wohl kaum einen akademischen Vertreter der Geschichtswissenschaft, der über alle Gebiete aus eigner, quellenmäßiger Forschung oder auch nur durch Lektüre gleichmäßig orientiert wäre. Und trotzdem kann man nicht wünschen, daß die Einheit des geschichtlichen Studiums ganz verloren gehe. Es geschieht ohnehin schon mehr als es wünschenswert ist. Ein praktischer Grund liegt im Betriebe des gymnasialen Unterrichts; hier muß oft derselbe Lehrer auf verschiedenen Stufen dienen, infolgedessen auch in den verschiedenen Perioden der Geschichte ausreichend orientiert sein. Wichtiger ist die historische Bildung der Lehrenden selbst. Gewiß werden sie nur ein begrenztes Gebiet zum Gegenstand ihrer speziellen Studien machen

Digitized by Google

können. Aber es liegt in der geschichtlichen Entwicklung selbst begründet, daß ohne die Kenntnis der antiken Welt weder das Mittelalter noch der Aufbau der neuen Zeit noch der geistige Gehalt unserer Gegenwart verständlich sind.[1]) Anderseits kann man dem 'Althistoriker' nichts mehr wünschen als Bildung der geschichtlichen Arbeitsweise und Orientierung im historischen Leben durch das Studium des Mittelalters und der Neuzeit. Der Grund liegt in den durch die Überlieferung bedingten Voraussetzungen der geschichtlichen Erkenntnis. Sie sind für das Altertum andere als für die Neuzeit. Das Altertum soll in seiner inneren Geschlossenheit, in den weiten Zusammenhängen des Geschehens, aus einer ganz trümmerhaften Überlieferung wiederhergestellt werden. Die Quellenkritik hat nicht nur Wertloses aus der Nachrichtenmasse auszuscheiden, sondern vor allem aus dem Vorhandenen alles aufzubauen, was sich daraus irgend gewinnen läßt. Je näher wir der Neuzeit kommen, desto unermeßlicher wird die Masse der Nachrichten, desto verwirrender die Fülle an Einzelheiten. Hier handelt es sich um Zusammenfassen und Gestalten, wenn das Geschichtliche nicht in den Einzelzügen und Notizen versinken soll. Beide Aufgaben führen auf verschiedenen Wegen zu demselben Ziel; es handelt sich immer um ein Gewinnen und Verstehen dessen, was wir eben als 'Geschichte' bezeichnen. Die Voraussetzung dazu ist die Einsicht in die allgemeinen Bedingungen alles menschlichen Lebens und in die Möglichkeit des Geschehens, die das Wesen einer bestimmten geschichtlichen Periode ausmachen. Das aber wird man erst gewinnen, wenn man in verschiedenartigen Gebieten geschichtlichen Daseins anschauend verweilt hat. Und gerade dem Historiker des Altertums ist es bei den beschränkenden Bedingungen seiner Erkenntnis eine wertvolle Ergänzung, wenn er an anderen uns näher liegenden Zeiten ein Gefühl für Menschen und Leben in ihrem historisch so unendlichen komplizierten Sein entwickelt hat. Wer sich mit Alexander dem Großen beschäftigt, kann dafür von Friedrich dem Großen

---

[1]) Für die zunehmende — oder vielmehr vertiefte und neubelebte — Würdigung der griechischen Kultur möchte ich auf die unbefangenen Urteile hinweisen, die Gelehrte von weitem Blick neuerdings vielfach ausgesprochen haben. Die Entwicklung der alten Welt hat auf die Bildung zweier Kulturkreise hingeführt, den indisch-ostasiatischen und den mittelmeerischen, der Westasien und Europa umfaßt. Gelehrte, die in jenem östlichen Kreise heimisch sind, haben nicht selten die Bedeutung Indiens oder Chinas für Ostasien mit der Griechenlands für Europa verglichen. 'Wie man den komplizierten Bau unserer Kultur ohne Kenntnis des klassischen Altertums nicht durchschauen kann, so kann man Japan nicht verstehen und nicht wissen, was in Japan japanisch ist, wenn man China nicht einigermaßen kennt' (K. Florenz, Gesch. der japan. Litteratur 1906, S. VI). Hillebrandt, Altindien und die Kultur des Ostens, 1901, S. 5 f. weist Indien für Ostasien die Bedeutung zu, wie sie Hellas und Rom für uns haben, die 'den ersten Lebenshauch von Griechenland und Rom empfingen'. 'Indien hat im Osten dieselbe kulturhistorische Mission erfüllt wie Griechenland und Rom im Westen' urteilt R. Pischel am Schlusse seiner Darstellung der indischen Literatur (Kultur der Gegenwart, Teil I Abt. 7 S. 210). Unter diesem Gesichtspunkt stehen auch die schönen Ausführungen von Ernst Kuhn, Der Einfluß des arischen Indien auf die Nachbarländer im Süden und Osten, 1903. Niemand hat Indiens oder Chinas Kulturbedeutung mit der Babylons verglichen, eben weil dieser Vergleich kein fühlbares Leben hätte und für niemand außer dem Assyriologen verständlich wäre.

Digitized by Google

lernen, neben Cäsar wird man an Napoleon denken. Auch Gegensätze können lehren. Gewiß kehren die geschichtlichen Ereignisse niemals in gleicher Weise wieder. Aber im menschlichen Wesen und in den Bedingungen menschlichen Lebens bleiben gewisse gleichartige Grundkräfte wirksam. Darum kann geschichtliche Bildung — und sie allein kann für das Gymnasium das Ziel sein — nicht ohne eine universale Betrachtung der Dinge gewonnen werden. Das Studium der Geschichte in ihrer Gesamtheit kann allein dahin führen. Dabei bleibt dann jedem unbenommen, in einem engeren Gebiete auch als Forscher tätig zu sein. Aber die Aufgaben der historischen Forschung und der historischen Bildung sind verschieden; allein die letzte kann im höheren Unterricht gepflegt werden. Dem wohlgemeinten Vorschlage einer Teilung der Geschichte als Lehrfach des höheren Unterrichts können wir deshalb nicht zustimmen.

Wir haben in allen wesentlichen Gedanken hier Widerspruch gegen neue Forderungen und vielfach auch gegen ihre Begründung erhoben. Das soll nicht hindern, das Berechtigte in der Kritik anzuerkennen. Es war schon 1891 ein arger Mißgriff, wenn die preußischen Lehrpläne die Berücksichtigung der Geschichte des alten Orients zum guten Teil durch die 'biblische Geschichte' im Religionsunterricht für erledigt ansahen. Und gewiß dürfen Ninus, Semiramis und Sardanapal fernerhin nicht als historische Größen auftreten. Was an all diesen Erscheinungen das eigentlich Geschichtliche ist — die inneren Motive, die diese Dichtungen und Gestalten gebildet haben —, das liegt dem Verständnis der Jugend noch fern. Auch manchen positiven Vorschlägen stimmen wir gern zu. Für die Mitarbeit von Fachleuten an unseren Schulbüchern könnten wir nur dankbar sein; ihrer Prüfung würden wir den Inhalt gern unterstellen. Wer möchte leugnen, daß hier bisweilen Veraltetes, Unbrauchbares, Unzulängliches mitgeschleppt wird? Nur möchten wir zu bedenken geben, daß der Spezialist nicht immer den richtigen Maßstab für den Umfang des mitzuteilenden Stoffes hat, und ferner, daß nicht jede neueste Hypothese in ein Schulbuch gehört. Ich habe selbst von Hugo Winckler vieles und wichtiges gelernt; aber ob dieser ideenreiche Gelehrte, der seine Hypothesen so vielfach selbst in stetig fortschreitender Arbeit gewandelt hat, sich in die Schranken eines elementaren Lehrbuches hineinzuversetzen vermag, das möchte ich nicht ohne weiteres bejahen.

Sehr dankbar können wir dem Verfasser für die Anerkennung des Opfermutes und der Arbeitsfreudigkeit des Gymnasiallehrers sein, daß unsere 'arbeitsgewohnten Schultern' auch dieses Mehr auf sich nehmen würden, wenn 'die Voraussetzungen dafür geschaffen würden'. Das ist eine dankenswerte Anerkennung, wie sie uns nicht immer gewährt wird. Vor allem aber begrüßen wir den Vorschlag, daß auch dem Historiker durch akademische Ferienkurse eine Anregung, Erweiterung und Neubelebung seiner Studien ermöglicht werde, mit freudiger Zustimmung. Denn nichts ist wertvoller — auch für den Unterricht — als jung zu bleiben in der Arbeit an der nimmer rastenden Wissenschaft.

Digitized by Google

BERICHT ÜBER DEN ERSTEN RHEINISCHEN PHILOLOGENTAG ZU KÖLN VOM 7. BIS 9. MAI 1907

Von Christoph Stephan

Unter den rheinischen Philologen (im weitesten Sinne dieses Wortes) bestand schon seit Jahren eine Anzahl von Vereinen und Verbänden, die sich verschiedene Ziele gesteckt hatten und diese mit Ausdauer und Tatkraft verfolgten. Die älteste dieser Vereinigungen ist der am 19. Oktober 1862 zu Mülheim an der Ruhr gegründete 'Verein der Lehrer höherer Schulen der Rheinprovinz', der alljährlich am Osterdienstag zu tagen pflegte, und zwar von 1863 bis 1870 zu Düsseldorf, von 1872[1]) bis 1906 unter dem neuen Namen 'Verein rheinischer Schulmänner' zu Köln, gewöhnlich schlechtweg als 'die Osterdienstagsversammlung' bezeichnet. Daneben bildete sich bekanntlich im Jahre 1883 der 'Verein akademisch gebildeter Lehrer an höheren Schulen der Rheinprovinz' zu Köln, gewöhnlich in abgekürzter Form 'Rheinischer Provinzialverein akademisch gebildeter Lehrer' genannt; seit dem 8. Juli 1906 heißt er nach Beschluß der Mitgliederversammlung zu Trier 'Rheinischer Philologenverein'. Zweck dieses Vereins ist nach den Statuten, die in der konstituierenden Generalversammlung vom 8. Dezember 1883 angenommen wurden, 'die Erörterung schulwissenschaftlicher und pädagogischer Fragen und die Förderung der Interessen der höheren Schulen und des höheren Lehrerstandes'. Da jedoch der erstere Zweck von der sogenannten Osterdienstagsversammlung seit ihrem Bestehen nicht nur als ihre hauptsächliche, sondern als einzige Aufgabe betrachtet und gepflegt worden war, auch in den Kreisen der rheinischen Kollegen immer mehr als deren Domäne angesehen wurde, so trat er bei den Versammlungen und in den Bestrebungen des neuen Vereins so vollständig zurück, daß hier während der ganzen Zeit seines Bestehens nur zwei oder drei Vorträge über schultechnische oder schulwissenschaftliche Fragen gehalten worden sind, während das andere Ziel, die Verbesserung der materiellen Lage des höheren Lehrerstandes, die Hebung seiner gesellschaftlichen Stellung sowie die Belebung und Kräftigung des Standesbewußtseins von dem sogenannten Provinzialverein, wie bekannt, jederzeit mit vollstem Nachdruck und reichstem Erfolge angestrebt worden ist. Endlich haben sich im Jahre 1902 die rheinischen Neusprachler zu Köln zu einem 'Verband der Neuphilologen des Rheinlandes und benachbarter Bezirke' zusammengeschlossen, um ihre besonderen Interessen zu pflegen und in jährlichen Tagungen in ihr Fach einschlagende Fragen zu erörtern und darauf bezügliche Vorträge halten zu lassen. Bisher nun hatten diese drei Vereinigungen der rheinischen Philologen ohne jeden Zusammenhang nebeneinander bestanden und ihre Versammlungen örtlich und zeitlich gesondert abgehalten. Da trat in den letzten Jahren, angeregt wohl durch das Zustandekommen

[1]) Im Jahre 1871 hat keine Versammlung stattgefunden.

Digitized by Google

des allgemeinen deutschen Oberlehrertages und das Beispiel anderer Provinzen, z. B. Hessen-Nassaus, der Gedanke hervor, die Sonderversammlungen der verschiedenen Vereine und Verbände behufs Erleichterung der Teilnahme an allen für eine möglichst große Anzahl von Kollegen auf einen oder zwei aufeinanderfolgende Tage zusammenzulegen und so einen allgemeinen rheinischen Philologentag ins Leben zu rufen, der als Wanderversammlung abwechselnd in den verschiedenen Städten der Provinz, in denen eine oder mehrere höhere Schulen bestehen, tagen sollte. Dieser Gedanke, den Herr Kollege Prof. Dr. Karl Becker vom städtischen Gymnasium zu Elberfeld zuerst ausgesprochen und mit bestem Erfolge erst in engeren, dann in immer weiteren Kreisen der rheinischen Philologen eingeführt, begründet und verbreitet hat, reifte der Verwirklichung entgegen, nachdem Vorstand und Mitgliederversammlung des rheinischen Provinzialvereins akademisch gebildeter Lehrer sich damit einverstanden erklärt und der Einsetzung eines vorbereitenden Ausschusses mit dem Rechte der Kooptation zugestimmt hatten. Auch der Verband der Neuphilologen des Rheinlandes und benachbarter Bezirke ließ sich bereit finden, mit den anderen Vereinen zusammenzutagen, und sein Vorsitzender Direktor Prof. Masberg-Düsseldorf trat in den vorbereitenden Ausschuß ein. Auf der 43. Versammlung rheinischer Schulmänner endlich, die Osterdienstag den 17. April 1906 zu Köln im Isabellensaal des Gürzenich tagte, wurde ebenfalls nach längerer, eingehender Erörterung vornehmlich auf die Befürwortung des Altmeisters der rheinischen Philologen, des Geheimrats Prof. Dr. Oskar Jaeger, hin der Beschluß gefaßt, und zwar einstimmig, mit den übrigen Vereinigungen zusammenzutreten und zusammen mit ihnen die Gründung eines allgemeinen rheinischen Philologentages anzustreben, für den Fall des Zustandekommens eines solchen an ihm teilzunehmen und die bisherige Osterdienstagsversammlung auf den für ihn festzusetzenden Termin zu verlegen, mit dem Vorbehalte jedoch, daß die bisherige Tagung am Osterdienstag eines jeden Jahres in Köln fortgesetzt werden solle, falls sich der geplanten gemeinsamen Wanderversammlung unüberwindliche Schwierigkeiten in den Weg stellen sollten. Infolge dieses Beschlusses trat auch der zeitige Vorsitzende des Vereins rheinischer Schulmänner Direktor Dr. Stephan-Kalk in den obenerwähnten vorbereitenden Ausschuß ein. Während des Schuljahres 1906/07 führte dieser Ausschuß dann durch gemeinsame Beratungen und emsige Sonderarbeit der einzelnen Mitglieder den Plan der Verwirklichung entgegen. Vor allem galt es, die Grundzüge der Organisation sowie einen einwandfreien Termin für die Tagung festzulegen; sodann, nachdem man sich dahin geeinigt hatte, daß außer der Mitgliederversammlung des rheinischen Provinzialvereins akademisch gebildeter Lehrer und der Tagung des Vereins rheinischer Schulmänner, die als Sitzung für allgemeine pädagogisch-didaktische Fragen ebenfalls eine Plenarversammlung sein mußte, noch Sitzungen dreier Fachgruppen, einer neusprachlichen, einer altphilologischen und einer mathematisch-naturwissenschaftlichen, stattfinden sollten, mußten die beiden letzteren provisorisch konstituiert, d. h. vorbereitende Vorstände für dieselben gewählt werden. Zuerst gelang es, die mathematisch-naturwissenschaftliche Gruppe zu bilden, nämlich bereits auf der Sommerversammlung des rheinischen Provinzialvereins zu Trier am 8. Juli 1906; zum provisorischen Vorsitzenden derselben wurde Prof. Buchrucker-Elberfeld gewählt, der nun auch in den vorbereitenden Ausschuß eintrat. Auf der Winterversammlung des nunmehrigen 'Rheinischen Philologenvereins' zu Düsseldorf am 20. Januar 1907 wurde dann auch die altphilologische Gruppe konstituiert und zu ihrem provisorischen Vorsitzenden Direktor Stephan-Kalk gewählt. Außerdem wurde, da als Ort des ersten rheinischen

Digitized by Google

Philologentages von vornherein Köln in Aussicht genommen worden war, aus Kölner Kollegen ein Ortsausschuß gebildet, dessen Vorsitz Prof. Ruppenthal vom Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasium übernahm, und dem die Sorge für Empfang und Unterbringung der auswärtigen Teilnehmer und für die gesamte äußere Anordnung der Tagung sowie die Vorbereitung aller geselligen Veranstaltungen zufiel. Als Termin wurden nach gründlicher Prüfung bis auf weiteres der Mittwoch vor Christi Himmelfahrt und dieser Feiertag selbst festgesetzt, wozu ein Begrüßungsabend am vorhergehenden Dienstag hinzukam. Für sämtliche Sitzungen und Versammlungen stellte der Direktor des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums zu Köln Dr. Vogels die Aula und sonstigen größeren Säle seiner Anstalt bereitwilligst zur Verfügung. Nachdem dann die Tagesordnung aller einzelnen Sitzungen und Versammlungen festgestellt und bekanntgemacht sowie alle sonstigen Vorbereitungen getroffen waren, konnte der erste rheinische Philologentag am 7., 8. und 9. Mai d. J. programmmäßig stattfinden.

Dieser erste Versuch einer gemeinsamen Tagung aller Vereine und Verbände der rheinischen Philologen nahm einen so glänzenden Verlauf, daß die Neugründung jetzt schon als durchaus lebensfähig und für das gesamte höhere Schulwesen des Rheinlandes reichen Segen verheißend bezeichnet werden darf. Obgleich das Unterrichtsministerium nur eine Beurlaubung der einzelnen Lehrer der rheinischen höheren Schulen, die an der Tagung teilzunehmen wünschten, für den Mittwoch vor Christi Himmelfahrt insoweit genehmigt hatte, als eine solche ohne Schädigung der Unterrichtsaufgaben an dem Tage sich ermöglichen lasse, war die Beteiligung der Kollegen dennoch eine über alles Erwarten starke, so daß sich fast alle Versammlungsräume als zu klein oder doch die Sitzgelegenheit als zu beschränkt erwies. Im ganzen wurden 609 Mitgliedkarten gelöst, und zwar zählte die altphilologische Gruppe 200, die neuphilologische 269 und die mathematisch-naturwissenschaftliche 140 Teilnehmer. Es muß ferner gleich von vornherein hervorgehoben werden, daß einerseits die Versammlungen der älteren Vereinigungen von der neuen Einrichtung offenbar wesentliche Förderung erfuhren, insofern sie sich einer früher kaum je dagewesenen Frequenz erfreuten, anderseits auch die neu ins Leben getretenen Gruppen sofort einen vollen Erfolg zu verzeichnen hatten. Als Ehrengäste nahmen an den Verhandlungen sowohl wie meist auch an dem den Abschluß der Tagung bildenden Festessen teil der Geheime Regierungsrat Dr. Jansen, vortragender Rat im Unterrichtsministerium, die Mitglieder des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Coblenz Geheimrat Dr. Buschmann und Dr. Abeck, ferner Geheimrat Prof. Dr. Oskar Jaeger-Bonn und der Direktor der deutschen Schule zu Brüssel Dr. Lohmeyer.

Schon der Begrüßungsabend am Dienstag dem 7. Mai sah in dem großen Saale der 'Wolkenburg', des bekannten Vereinshauses des Kölner Männergesangvereins, eine stattliche Anzahl rheinischer Philologen versammelt, die großenteils in Begleitung ihrer Damen erschienen waren. Der Vorsitzende des Ortsausschusses, Prof. Ruppenthal, begrüßte die von auswärts Gekommenen in einer herzlichen Ansprache im Namen der Kölner Kollegen, und das gesellige Beisammensein, das zu manchem freudigen Wiedersehen alter Freunde und Bekannten führte, nahm dank der geschickten Vorbereitung und Leitung seitens des Ortsausschusses bei gemeinsamen Liedern und launigen Reden einen recht angeregten und fröhlichen Verlauf. Besonders hoch gingen die Wogen der Freude und Begeisterung, als eine nicht gerade kleine Schar von Mitgliedern des Kölner Männergesangvereins unter Leitung ihres

Digitized by Google

hochverdienten und berühmten Dirigenten Prof. Schwartz eine Reihe von Chören und Volksliedern mit bekannter Meisterschaft vortrug.

Die meisten auswärtigen Kollegen trafen jedoch erst am folgenden Tage (Mittwoch den 8. Mai) in Köln ein. Schon am frühen Morgen, von 9 Uhr ab, besichtigte eine nicht geringe Anzahl von Teilnehmern unter der sachkundigen und liebenswürdigen Führung des leider jetzt schon verstorbenen Hofrats Prof. Dr. Aldenhoven die reichen Sammlungen des Wallraf-Richartz-Museums; eine andere Gruppe wurde von Oberlehrer Dr. Janson in nicht minder entgegenkommender und sachverständiger Weise durch die Säle des naturhistorischen Museums im 'Stapelhause' geführt.

Von 11 Uhr vormittags ab hielten dann die drei Fachgruppen in den größten Sälen des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums an der Kreuzgasse ihre Sitzungen ab, und zwar die Altphilologen unter dem Vorsitz des Gymnasialdirektors Dr. Stephan-Kalk in der geräumigen Turnhalle, in der durch die Liebenswürdigkeit des Direktors der Anstalt Dr. Vogels für Sitzgelegenheit gesorgt war, die Neusprachler, denen sich die an der Tagung teilnehmenden Germanisten angeschlossen hatten, unter dem Vorsitz des Direktors des Reformrealgymnasiums zu Düsseldorf Prof. Masberg in der Aula, die Mathematiker und Naturwissenschaftler unter dem Vorsitz des Prof. Buchrucker von der städtischen Realschule zu Elberfeld in dem großen Physiklehrsaal.

Nur in der Sitzung der neuphilologischen Gruppe, die als sechste Versammlung des Verbandes der Neuphilologen des Rheinlandes und benachbarter Bezirke tagte, wurde die reiche Tagesordnung völlig erschöpft. Man begann mit der Erledigung von Eingängen und Anfragen, die, wie üblich, dem Vorstande vorher mitgeteilt worden waren. Es handelte sich in der Hauptsache um Mitteilungen über Ferienkurse an ausländischen Hochschulen; insbesondere wurden die neuen Königschen Kurse in Marseille von Oberlehrer Lindemann-Köln warm empfohlen. Sodann gab der Vorsitzende Kenntnis von einer bedeutsamen Anregung der Berliner Gesellschaft für das Studium der neueren Sprachen; dieselbe hatte den Verband eingeladen, sich einem Gesuche an die Unterrichtsbehörde zwecks Berufung einer Konferenz, die die Einführung einer einheitlichen Bezeichnung der Aussprache in Schulbüchern und Schriftstellerausgaben anbahnen soll, anzuschließen. Oberlehrer Dr. Jungbluth-Köln wies auf die Schwierigkeit und das Bedenkliche des Planes hin, solange die Phonetiker von Fach sich über die Natur einzelner Laute noch nicht geeinigt hätten, war aber doch kein grundsätzlicher Gegner der Anregung. Schließlich wurde folgende Resolution angenommen, die dem Unterrichtsministerium in einer besonderen Eingabe unterbreitet werden soll:

> 'Die in Köln am 8. Mai zu ihren Verbandsverhandlungen versammelten Neuphilologen Rheinlands und benachbarter Bezirke sprechen sich einmütig für die im Interesse von Schule und Leben gleich notwendige Vereinheitlichung der Aussprachebezeichnung aus und erlauben sich dem Königlich Preußischen Unterrichtsministerium die gehorsamste Bitte zu unterbreiten, es möge eine allgemeine Konferenz von Fachmännern berufen, die in ähnlicher Weise, wie früher die Rechtschreibekonferenz, für die Aussprachebezeichnung ein einheitliches System für sämtliche in den deutschen Schulen gebrauchten sprachlichen Lehr-, Lese-, Hilfs- und Wörterbücher auszuwählen oder aufzustellen habe.'

Sodann lud Provinzialschulrat Dr. Abeck, der wie in den verflossenen Jahren an den Verhandlungen der Verbandssitzung von Anfang bis zu Ende teilnahm, alle neusprachlichen Lehrer zur Mitarbeit an der weiteren Ausbildung des Kanons für

Digitized by Google

die französische und englische Lektüre der rheinischen höheren Schulen ein, indem man Gutachten über besonders geeignet erscheinende Schriftwerke, die in jenen noch nicht aufgenommen seien, dem Provinzial-Schulkollegium zu weiterer Prüfung durch den dafür eingesetzten Ausschuß unterbreite; es liege der Behörde durchaus fern, den Kanon als völlig abgeschlossen und für alle Zeit mustergültig und bindend festlegen zu wollen, vielmehr solle seine Erweiterung und Vervollkommnung stets im Auge behalten werden.

Den ersten Vortrag hielt alsdann der französische Lehramtsassistent Licencié ès lettres Soulas, der zur Zeit am Königlichen Friedrich-Wilhelms-Gymnasium in Köln als Leiter von Konversationsübungen wirkte, in französischer Sprache über Taine psychologue. An der Hand der Hauptwerke die Entwicklung des großen Gelehrten verfolgend, schilderte er in anregendster Weise sein in allen Perioden seines Schaffens gleichbleibendes Bemühen, seine wechselnden Aufgaben, mochten sie nun auf dem literarisch-kritischen, auf dem philosophischen oder dem historischen Gebiete liegen, stets von der psychologischen Seite aus aufzufassen und anzufassen, die neuen Wege, die er dabei eingeschlagen, und den eigentümlichen Standpunkt, den er eingenommen habe.[1])

Darauf sprach Oberlehrer Dr. Buscherbruck vom städtischen Gymnasium und Realgymnasium zu Bonn über Ziel und Methode der freien Arbeiten im neusprachlichen Unterricht. Der Vortragende behandelte die durchaus aktuelle Frage mit Geschick und vorsichtiger Maßhaltung, indem er die übertriebenen Forderungen der extremen Reformer ebenso entschieden ablehnte, wie das auf den höheren Schulen wirklich Erreichbare mit vollem Nachdruck und gesundem Optimismus forderte. Dabei gab er eine Reihe praktischer Winke für die langsame und zielbewußte Heranbildung der Schüler zu dem letzten Zweck der freien Arbeiten, als den er die Erreichung einer leidlichen Gewandtheit in der Handhabung der fremden Sprache bei Lösung nicht zu schwieriger Aufgaben bezeichnete, und manchen verständigen Fingerzeig für die ja besonders wichtige und prekäre Auswahl der Vorlagen für kleinere freie Arbeiten und der Themata für die fremdsprachlichen Aufsätze auf der Oberstufe sowie für die Vorbereitung der Ausarbeitung in der Klasse. Die leitenden Gedanken des Vortrags sind kurz zusammengefaßt in den folgenden Thesen des Referenten:

1. Freie Arbeiten sind vom ersten Schuljahr an zu üben, um sich schließlich organisch zum Aufsatz zu entwickeln.

2. Auf der Unter- und Mittelstufe haben sie aber vor den orthographischen und grammatischen Übungen zurückzutreten; auf der Oberstufe nehmen sie die erste Stelle ein.

3. Sie können stilistisch nur reproduktiv sein und sind daher an eine Vorlage anzulehnen. Die Anlehnung wird allmählich geringer und kann schließlich bei Erzählungen wohl gar entbehrt werden.

4. Anlehnung an nur mündlich Besprochenes ist auf der Unterstufe wenig empfehlenswert ('da das akustische Gedächtnis bei uns Menschen des papierenen Zeitalters nicht so entwickelt, wie das graphische, und daher allein nicht zuverlässig genug sei').

---

[1]) Genaueres über diesen Vortrag findet man in dem Bericht von M. Weyrauch in der Zeitschrift für französischen und englischen Unterricht von Kaluza und Thurau, VI. Bd. (1907), Heft 4, S. 327.

Digitized by Google

5. Auf der Oberstufe können auch Charakteristiken, technische und literarische Fragen behandelt werden, verlangen aber besondere Vorbereitung nach Inhalt und Form.

6. Bei einer solchen Vorbereitung soll möglichst die Form mit dem Stoff verbunden gegeben werden.

7. Allgemeine Themen sind nur dann ersprießlich, wenn sie sich an die Erfahrung des Schülers anschließen oder besser noch aus Geschichte und Literatur erläutern lassen.

8. Themen aus der deutschen Literatur sind wegen der besonderen stilistischen Schwierigkeiten kaum zu empfehlen.

9. Die Beurteilung geschieht auf der Unterstufe nach der Richtigkeit in Grammatik und Schreibung; auf der Mittelstufe kommt auch stilistische Gewandtheit in Frage, auf der obersten Stufe die Darstellung, ohne daß darum die ersten Gesichtspunkte außer acht gelassen werden könnten.

10. Es ist wichtiger, Gewandtheit im Schreiben als vollständige Korrektheit des Stils zu erreichen.[1])

An den beifällig aufgenommenen Vortrag knüpfte sich eine sehr angeregte Erörterung, in die außer dem Vortragenden die Herren Provinzialschulrat Dr. Abeck, Prof. Haack-Köln, Direktor Meese-Essen, Direktor Wehrmann-Bochum und Geheimrat Direktor Steinbart-Duisburg eingriffen. Dieselbe drehte sich zunächst um das Maß der bei den freien Arbeiten zu stellenden Anforderungen und die Art ihrer Vorbereitung, sprang dann aber auf die gegenwärtige Haupt- und Kardinalfrage der Methodik des neusprachlichen Unterrichts über, ob für die Erlernung der lebenden Fremdsprachen lediglich die rein imitative oder direkte Methode, die sich zum Ziel setzt, den Schüler unmittelbar in der fremden Sprache denken zu lehren, zugrunde zu legen sei, oder aber die Muttersprache auf allen Stufen zu Hilfe genommen und das Übersetzen, insbesondere das Hinübersetzen, auch fürderhin als notwendig und unerläßlich eifrig gepflegt werden müsse. Das Wort ergriff zunächst Provinzialschulrat Dr. Abeck; er betonte, daß die Übung der freien Arbeiten zugleich eine hervorragende geistige Schulung bedeute, an deren Wert derjenige der Hinübersetzung nicht heranreiche. Sie seien schon darum ganz besonders zu pflegen, nicht nur an den Realanstalten, sondern auch auf dem Gymnasium. Auch könne man mehr verlangen, als der Referent vorgeschlagen habe; so sei z. B. auf der Oberstufe von dem Schüler zu fordern, daß er den Inhalt von Gelesenem selbständig wiedergebe. Hierauf wandte sich Prof. Haack-Köln gegen die Ansicht des Vortragenden betreffs der Vorbereitung der freien Arbeiten. Er verlangt, daß diese aus den mündlichen Übungen hervorgehen, und zwar aus den freien Sprechübungen. Lebendiges Können werde nimmermehr durch bloße Nachahmung fertiger Vorlagen erzielt, weder auf mündlichem noch auf schriftlichem Wege; vielmehr müsse von der ersten Stunde an zugleich die psychologisch durchdachte Anknüpfung an die Erfahrung, die Umgebung und die Tätigkeit des jungen Schülers gepflegt werden. Der Referent nahm nun nochmals das Wort und betonte, daß seiner Meinung nach die eigentliche Grundlage der Reform — bei aller Anerkennung ihrer Verdienste — doch ein psychologischer Irrtum sei, indem man nämlich mit Vermeidung der Muttersprache die fremde Wortvorstellung unmittelbar an die Vorstellung des Gegenstandes knüpfen und so einen neuen, rein fremdsprachlichen Ideenvorrat schaffen wolle. Eine solche Geistesspaltung

[1]) Inhalt und Gedankengang auch dieses Vortrages sind noch genauer wiedergegeben in dem oben erwähnten Bericht von M. Weyrauch, S. 327 ff.

Digitized by Google

sei aber unmöglich. Mit der Vorstellung des Gegenstandes sei bei dem Schüler durch langjährige Gewöhnung die deutsche Wortvorstellung untrennbar verknüpft, werde daher mit jener unwillkürlich reproduziert und zwinge so den Schüler, auch das deutsche Wort mit dem fremden zu verbinden. Da sei es denn doch rationeller, den Schüler die Vergleichung, die er jedenfalls machen müsse, an der sicheren Hand des Lehrers anstellen zu lassen. Im Grunde denke der Schüler immer deutsch und könne nur zu einer möglichst schnellen und gewandten Übertragung des Gedankens in die fremde Sprache angeleitet und erzogen werden; ein eigentliches Denken in dieser sei nur möglich in wenigen, sehr häufig angewandten Formeln. Auch Direktor Meese-Essen will nicht auf die Übersetzungen verzichten, selbst nicht im Anfangsunterricht, und regt im übrigen an, die freien Arbeiten durch Herabsetzen der Schwierigkeit der Themata sowie durch Verkürzung der Ausarbeitungszeit im Abiturientenexamen auf drei Stunden zu erleichtern. Gegen die Hinübersetzung sprach sich dagegen der folgende Redner, Direktor Wehrmann-Bochum, aus; freilich könne man sie nicht ganz fallen lassen, solange die Behörde noch neben dem französischen Aufsatze als Prüfungsleistung für die Abiturienten der Oberrealschule eine Übersetzung in das Englische fordere. Provinzialschulrat Dr. Abeck, der nun nochmals in die Debatte eingriff, hob hervor, daß auch er in den Sprechübungen die beste Vorbereitung der freien Arbeiten sehe. Als Ziel sei zu verlangen, daß der Primaner — und zwar jeder Schulart — gelernt haben müsse, den Inhalt der Lektüre frei wiederzugeben, mindestens in selbständig formulierten Antworten auf französische, bezw. englische Fragen des Lehrers. Die reichen Anregungen der Reformer dürften nicht wieder in Vergessenheit geraten. Wie bei früheren Gelegenheiten äußerte der Herr Provinzialschulrat sodann auch hier seine Bedenken gegen das Übersetzen aus dem Deutschen überhaupt und insbesondere gegen das bei dieser Übung beliebte Lehrverfahren. Im Anfangsunterrichte sei von dem Hinübersetzen abzusehen, und auf den folgenden Stufen werde diese Übung am besten in der Klasse und möglichst ohne Buch vorgenommen. Den Umformungen der fremdsprachlichen Texte sei in allen Klassen ein großer Wert beizumessen. Wenn diese methodisch geleitet würden, so seien sie besonders geeignet, den Schülern sichere grammatische Kenntnisse zu vermitteln und sie zum freien Gebrauche der fremden Sprache zu befähigen. Dagegen müsse an der Übersetzung aus der fremden Sprache unbedingt festgehalten werden. Der entgegengesetzten Ansicht der großen Mehrheit der Anwesenden in bezug auf das Hinübersetzen und den Wert der sogenannten direkten Methode gab Geheimrat Direktor Dr. Steinbart-Duisburg in längerer Rede unter dem lebhaften Beifall der Versammlung Ausdruck. Indem er sich auf seine 43jährige Erfahrung berief, wünschte er den Bestrebungen der sogenannten Reformer zwar alles Gute, verwahrte sich aber entschieden dagegen, eine bestimmte Methode als die alleinseligmachende anerkennen zu müssen; jede Methode habe ihren Wert, wenn sie sich auf wissenschaftliche Erkenntnis gründe und ernste Arbeit sichere. Da die Zeit drängte, mußte die Debatte nach einer kurzen Erwiderung des Provinzialschulrats Dr. Abeck abgebrochen werden.

Den letzten Vortrag, bei dem auch sehr viele Mitglieder der altphilologischen Gruppe als Zuhörer erschienen waren, hielt Prof. Dr. Kreutzer-Köln über die Frage, wie der deutsche Unterricht die Schüler der höheren Lehranstalten in die neueste deutsche Literatur einführen könne, ohne ihr Interesse von den Schriftwerken der klassischen Periode zu sehr abzulenken. Der Vortragende hob zunächst hervor, daß es gegenüber so mancher minderwertigen und bedenklichen Erscheinung auf literari-

Digitized by Google

schem Gebiete, die mit dem Reiz des Neuen und Modernen sich auch an die Jugend herandränge, vor allem gelte, immer wieder zu versuchen, sie für unsere Klassiker zu begeistern und durch ihren hohen und reinen Idealismus die jugendlichen Geister zu veredeln. Überdies entströme heute der Beschäftigung mit den Klassikern noch eine andere geheime Kraft: Goethe und Schiller seien für alle Deutschen ohne Unterschied des Stammes, der Partei und der Konfession ein Besitz geworden, an dem jedermann sich freuen und erheben könne, und der in seiner nationalen Bedeutung durch kein Werk der nachklassischen Literatur zu ersetzen sei. Gleichwohl könne und solle der deutsche Unterricht auch in die neuere und neueste Dichtung wegweisend einführen, nicht aber, über ihren epigonenhaften Charakter grollend, ihr jedes Bürgerrecht in der Schule versagen. Durch grundsätzliche Nichtbeachtung werde keine Sache gefördert; auch bestehe die Pflicht, dafür zu sorgen, daß das Urteil und Interesse des Schülers, der hier eines Wegweisers bedürfe, nicht allzusehr in die Irre gehe. Für die Art und Weise, wie der Unterricht dieser Pflicht genügen könne, ohne die Lektüre der Klassiker zu beeinträchtigen, gab der Vortragende einige beachtenswerte Wege an, die sich ihm in der Unterrichtspraxis als gangbar erwiesen hätten. Am wirksamsten verfahre man so, daß man bei der Erklärung der klassischen Schriftsteller, sooft die Gelegenheit sich biete, durch Vergleiche auf neuere Dichtungen hinlenke, wobei die freiwillige Mitarbeit der Schüler, z. B. in freien Vorträgen, häufig gute Dienste leiste. Dadurch werde auch die Lektüre der Klassiker belebt, und die Zeit, die man auf die Streifzüge in die neuere Literatur verwende, bringe so reichen Gewinn. Mit großem Nachdruck verlangte der Vortragende für den Lehrer bei Auswahl der Dichtungen, die er behandeln wolle, freie Hand. Allerdings solle Mißgriffen eines etwa vorhandenen Übereifers für das Moderne vorgebeugt werden, davon abgesehen aber möge man den Lehrer, auch wenn er mit neuen Vorschlägen komme, gewähren lassen; denn wofür er selbst sich begeistere, dafür wecke er in der Regel auch bei seinen Schülern Interesse. Für einen literargeschichtlichen Überblick über die neueste Dichtung werde dann in der Regel die Zeit nach der schriftlichen Reifeprüfung genügen. Im übrigen komme es hier, wie in vielen Fragen der Unterrichtskunst, vor allem auf das Wie an, nämlich wie der einzelne Lehrer die Sache anfasse; viele Wege zum Ziele seien gangbar, und es sei einem schönen Wetteifer freie Bahn zu geben. Reicher Beifall lohnte diese klaren, anregenden und beherzigenswerten Ausführungen, die zu einer weiteren Erörterung keinen Anlaß boten. Mit herzlichem Danke an die Vortragenden und an alle, die zum Gelingen der Tagung beigetragen, schloß der Vorsitzende die Verbandsversammlung.

Die Sitzung der Altphilologen, an der weit über 100 Fachgenossen teilnahmen, eröffnete der Vorsitzende Direktor Stephan-Kalk mit Worten der Begrüßung und einem kurzen Bericht über die Gründung der Gruppe und Bildung des provisorischen Vorstandes, der zunächst für die Dauer der Tagung durch Akklamation bestätigt wurde. Nachdem hierauf der unterdessen eingetretene Provinzialschulrat Geheimrat Dr. Buschmann als Vertreter des Königlichen Provinzial-Schulkollegiums zu Coblenz vom Vorsitzenden in einer kurzen Ansprache begrüßt worden war, hielt letzterer den angekündigten Vortrag über die Reform des griechischen Unterrichts am Gymnasium, in dem er vor allem eine kräftigere Betonung und konsequentere Durchführung des in den 'Lehrplänen und Lehraufgaben für die höheren Schulen in Preußen' vom Jahre 1901 angedeuteten allgemeinen Lehrzieles, nämlich Einführung in das Geistes- und Kulturleben des griechischen Altertums, forderte und deshalb den griechischen Unterricht nicht einseitig als Sprachunterricht, sondern als Einführung in die griechische

Digitized by Google

Literatur, Kunst und Geschichte gehandhabt wissen wollte. Die Methode des sprachlichen Unterrichts im Griechischen betreffend trat er für möglichst energisches Zurückdrängen des Hinübersetzens und für intensivste Pflege des Herübersetzens neben gründlichster, auf streng wissenschaftlicher Grundlage beruhender Erlernung der griechischen Sprache selbst ein. Von dem Inhalt des eine halbe Stunde ungefähr in Anspruch nehmenden Vortrages im einzelnen geben die an die Mitglieder der Gruppe verteilten Thesen des Referenten ein ausreichendes Bild, weshalb dieselben hier nochmals abgedruckt werden mögen.

1. Das Lehrziel des griechischen Unterrichts am heutigen Gymnasium kann weder Erzielung irgendeines Grades von Fertigkeit im mündlichen oder schriftlichen Gebrauch der altgriechischen Sprache noch Förderung oder Vollendung der formalen Bildung des jugendlichen Geistes nach der sprachlichen Seite hin sein; es muß vielmehr bestehen in der möglichst vollständigen Einführung in den Kulturgehalt des griechischen Altertums, soweit er für die Geistes- und Herzensbildung der heutigen Menschheit von Wert ist.

2. Die Kenntnis der althellenischen Sprache kann daher nicht das einzige und auch nicht das höchste Ziel des auf das griechische Altertum bezüglichen Gymnasialunterrichts sein; dieser hat vielmehr daneben auch noch die mindestens ebenso wichtige Aufgabe, die Schüler mit der altgriechischen Geschichte, Literatur und Kunst bekannt zu machen.

3. Die Kürze der dem griechischen Unterricht auf dem Gymnasium gewidmeten Zeit verlangt gebieterisch, daß alles zur Erreichung des Lehrzieles nicht unbedingt Nötige beiseite gelassen wird.

4. Schriftliche Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische sind, wenigstens als Reinarbeiten, für die Erreichung des heutigen Lehrziels völlig überflüssig; auch die mündlichen Übungen im Übersetzen ins Griechische sind auf das kleinste mögliche Maß zu beschränken.

5. Alles, was dazu beiträgt, das Verständnis der zu lesenden griechischen Originaltexte seitens der Schüler zu fördern und zu erleichtern, muß besonders gepflegt und geübt werden; dahin gehört erstens die Aneignung möglichst ausgedehnter lexikalischer Kenntnisse, zweitens eine gründliche und hinreichend vollständige Behandlung und Einprägung der griechischen Grammatik ohne ängstliche Auswahl des gerade für den zeitlich nächsten Zweck unbedingt Nötigen.

6. Die Aussprache des Griechischen auf unseren Gymnasien ist zu verbessern und in Einklang mit den Ergebnissen der wissenschaftlichen Forschung zu bringen.

7. Behufs Vervollständigung der Einführung der Schüler in die griechische Literatur sind neben der Lektüre der Originaltexte gute Übersetzungen von Anfang bis zu Ende des griechischen Unterrichts zu Hilfe zu nehmen. Dadurch läßt sich nicht nur eine vollständigere Kenntnis der einzelnen Literaturwerke und Autoren, sondern auch eine weniger lückenhafte und ausreichende Übersicht über die gesamte althellenische Literatur und ihre Entwicklung erzielen.

8. Es ist ein besonderer Unterricht behufs Einführung in die bildende Kunst der Griechen einzurichten und auch sonst die Vertrautheit der Gymnasialabiturienten mit der griechischen Kunst in jeder Weise energisch zu fördern.

9. Sowohl behufs Einführung in die Literatur wie in die Kunst des griechischen Altertums sind besondere Lehr- oder Hilfsbücher von den Schülern anzuschaffen und dem Unterricht zugrunde zu legen.

Auch an diesen Vortrag schloß sich eine ungemein lebhafte und langausgesponnene

Digitized by Google

Diskussion. Das Wort ergriff zunächst der Korreferent Direktor Wirtz-Steele, der sich im Sinne des Referenten zwar nicht für Erteilung des Unterrichts in der griechischen Geschichte nur durch Altphilologen, wohl aber für Wiederholung und feste Einprägung der griechischen und römischen Geschichte im griechischen und lateinischen Unterrichte aussprach. Dem weiteren Vorschlage des Referenten, die Übersetzung ins Griechische möglichst zu beseitigen, trat er entgegen, weil er diese als Mittel zur Sicherung eines festen grammatischen Wissens nicht entbehren wollte: das Fehlen sicherer grammatischer Kenntnisse erschwere besonders auf der Oberstufe das Eindringen in das Verständnis schwieriger Schriftsteller und hemme zu sehr den Fortschritt der Lektüre. Er betonte sodann zwar mit Nachdruck den Wert gründlicher Interpretation einzelner Originalwerke, schloß sich aber dem Wunsche des Referenten nach stärkerer Heranziehung von guten Übersetzungen auch in der Klasse durchaus an und bot zugleich eine Art Kanon der in der Übersetzung zu lesenden Schriftsteller, der für die Klassen der Oberstufe so geordnet war, daß in O II die erzählende Prosa und epische Dichtung, in U I Aischylos und Sophokles, in O I Euripides, Aristophanes und die philosophische Prosa Berücksichtigung fanden. Die dazu nötige Zeit stehe freilich nur zu Gebote, wenn auf der Mittelstufe mit Entschiedenheit auf die Aneignung gründlicher grammatischer Kenntnisse und eines ausgedehnten Wortschatzes hingearbeitet werde; dann könne man eben in den oberen Klassen mehr aus dem Stegreif übersetzen und die zu Hause und in der Klasse gewonnene Zeit auf die Durcharbeitung der Übersetzungen verwenden. Was die Aussprache angeht, warnte er vor zu früher und vereinzelter Einführung von Neuerungen: erst müßten die bezüglichen Fragen völlig geklärt sein und dann die Einführung an möglichst vielen Anstalten zugleich erfolgen; sonst erwüchsen besonders den Anstalten mit starkem Zuwachs in den höheren Klassen und häufigem Lehrerwechsel große Schwierigkeiten. Die nachhaltige Einführung in die griechische Kunst befürwortete er. Ein wunder Punkt des heutigen altsprachlichen Unterrichts sei die Behandlung der Mythologie: die in den untersten Klassen gewonnenen Kenntnisse gingen in den mittleren bis U II wieder verloren. Zweckmäßige Stücke in den lateinischen und griechischen Übungsbüchern sowie auch in den deutschen Lesebüchern der Klassen IV—U II müßten dem Lehrer mehr Gelegenheit bieten, dem Schüler das in VI und V Gelernte unter reichlicher Benutzung der vorhandenen Anschauungsmittel gegenwärtig zu halten, es zu erweitern und zu vertiefen. Mittlerweile war Herr Geheimrat Dr. Jansen, vortragender Rat im Unterrichtsministerium, aus einer der anderen Sektionssitzungen herübergekommen und wurde vom Vorsitzenden mit einigen Worten begrüßt, worauf er der Versammlung in einer kurzen Ansprache die Grüße und freundlichen Wünsche des Herrn Ministers entbot. Nun begann die eigentliche Debatte, in die außer dem Vorsitzenden nacheinander die Herren Provinzialschulrat Geheimrat Dr. Buschmann, Direktor Lange-Solingen, Direktor Wirtz-Steele, Prof. Ruppersberg-Saarbrücken, Direktor Niepmann-Bonn, Direktor Braun-Hagen i. W., Oberlehrer Rindfleisch-Köln-Ehrenfeld, Direktor Brüll-Mülheim a. Rh. eingriffen, teils im Sinne der Ausführungen des Referenten, teils um entgegengesetzten oder doch abweichenden Ansichten Ausdruck zu geben. Zunächst ergriff Geheimrat Dr. Buschmann das Wort und führte aus, daß in der Tat in der Pflege der Übersetzung aus dem Deutschen ins Griechische an manchen Gymnasien wohl etwas zu viel geschehe; das liege, wie auch der Referent hervorgehoben, daran, daß man sich den lateinischen Unterricht zu sehr zum Vorbilde genommen habe. Der alte 'Jacobs' sei in dieser Beziehung besser eingerichtet gewesen als die heutigen Elementarbücher; er habe nur griechische Sätze

Digitized by Google

zum Lesen und Übersetzen ins Deutsche enthalten und gar keine deutschen Übungssätze. Aus der Muttersprache ins Griechische habe man aber auch damals übersetzt, doch ohne gedruckte Vorlage, lediglich im Anschluß an die griechischen Sätze des Übungsbuches, und schon deshalb sei man naturgemäß viel sparsamer mit dieser Übung gewesen als heutzutage. Der grammatische Lehrstoff habe sich damals, wenn auch nicht in den Lehrbüchern, so doch jedenfalls im Unterricht auf das Notwendigste beschränkt. Dann seien die dickleibigen Übersetzungsbücher aufgekommen, und man habe massenhaften grammatischen Stoff eingeübt. Heute seien die Grammatiken zwar wieder zusammengeschrumpft, was sehr zu begrüßen sei: aber nun werde den Schülern nicht selten aufgegeben, sie ihrem ganzen Inhalte nach auswendig zu lernen, was natürlich zu verwerfen sei. Er stimme dem Referenten insofern bei, als das Übersetzen aus dem Griechischen auch seiner Ansicht nach durchaus in den Vordergrund zu rücken sei. Indessen ganz seien die Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische doch nicht zu entbehren, und er sei trotz der vom Referenten vorgebrachten Gründe doch immer noch der Ansicht, daß eine fremde Sprache ohne Übersetzungen aus der Muttersprache nicht gründlich und sicher erlernt werden könne. Sogar gelegentliche Sprechübungen in der griechischen Sprache, selbstverständlich in allerbescheidenstem Maße, seien wertvoll; auch andere freiere Übungen (Umformungen u. dgl.) bei geschlossenen Büchern seien zu pflegen. Schriftliche Übersetzungen in das Griechische seien auch schon deshalb nötig, damit die Schüler das Griechische richtig schreiben lernten und sich die Spiritus, Akzente und derartige orthographische Details fest einprägten. Was den Gebrauch von deutschen Übersetzungen der griechischen Autoren angehe, so enthielten bereits die amtlichen 'Lehrpläne und Lehraufgaben' in den methodischen Bemerkungen für das Griechische die Weisung, daß bei der Durchnahme größerer Dichterwerke behufs Ergänzung des in der Ursprache Gelesenen von dem Lehrer gute Übersetzungen heranzuziehen seien. Am besten wäre es freilich, wenn man mit den Schülern den ganzen Homer im Originaltext lesen könnte; aber das bringe wohl keiner fertig. Die Zeit lehre, bescheiden zu sein. Gegen die Heranziehung von Übersetzungen neben den Originalen sei nichts einzuwenden; auch die Lektüre irgend einer lyrischen Anthologie — am besten natürlich von Originaltexten, aushilfsweise auch von guten Übersetzungen — sei, wenn durchführbar, durchaus empfehlenswert. Übrigens seien ja wohl in jeder Schülerbibliothek gute Übersetzungen geeigneter griechischer Schriftwerke, die in der Klasse nicht gelesen würden, reichlich vorhanden; daher solle man solche den Schülern der oberen Klassen zur Privatlektüre empfehlen. In den griechischen Stunden müsse das Übersetzen aus dem Griechischen die Hauptsache bleiben; sonst verliere das Gymnasium seine Eigenart, und seine Gegner würden triumphieren. Möglichst viel Homer und möglichst viel Plato in der Ursprache, das sei seiner Ansicht nach immer noch das beste! Was die Aussprache des Griechischen angehe, so seien wir, wie die Dinge nun einmal lägen, gar nicht in der Lage, eine tote Sprache genau richtig auszusprechen. Auch um eine lebende Sprache richtig zu sprechen, müsse man unter dem betreffenden Volke gelebt haben. Es sei also ganz unmöglich, genau festzustellen, wie die griechische und wie die lateinische Sprache in Wirklichkeit gesprochen worden seien. Man solle daher die Forderung der Akribie in der Aussprache nicht zu weit treiben. Was schließlich die Forderung des Referenten angehe, das Gymnasium solle seinen Schülern einen, wenn auch knappen, Überblick über den Entwicklungsgang und die Haupttypen der griechischen Literatur sowie über die Entwicklung der griechischen Kunst und die wichtigsten erhaltenen antiken

Kunstwerke mit ins Leben geben, so bezweifle er die praktische Durchführbarkeit dieses Ideals. Die Schule habe seiner Ansicht nach genug geleistet, wenn sie ihre Schüler dahin gebracht habe, daß sie die in den 'Lehrplänen und Lehraufgaben' genannten Schriftsteller lesen und verstehen könnten; wer mehr leisten und erreichen zu können glaube, der möge es getrost versuchen. Hierauf erwiderte zunächst der Referent; gegenüber einer Äußerung des Direktor Wirtz-Steele müsse er betonen, daß er durchaus nicht verlangt habe, daß den Unterricht in der griechischen Geschichte unter allen Umständen ein Altphilologe erteilen müsse; er habe nur gefordert, daß dieser Unterricht in der Hand eines Lehrers liegen solle, der mit dem griechischen Altertum gründlich vertraut sei, es in seiner ewigen Bedeutung würdige, anerkenne und liebe und eigene Begeisterung mitbringe. Sodann erläuterte er die von dem Vorredner bekämpfte These 4 dahin, daß er nur das Übermaß der Übungen im Hinübersetzen, wie es heutzutage noch an vielen Gymnasien üblich sei, bekämpfen wolle: es heiße in der These ausdrücklich, daß schriftliche Übersetzungen ins Griechische, wenigstens als Reinarbeiten, für die Erreichung des heutigen Lehrzieles völlig überflüssig seien; die mündlichen Übungen im Hinübersetzen wolle er nur, wie die These ebenfalls klar besage, möglichst beschränkt wissen, um eben Zeit und Kraft für die Entwicklung der unbedingt nötigen Gewandtheit im Herübersetzen zu gewinnen. Die Einführung einer richtigeren Aussprache des Griechischen in den Schulen müsse er trotz der Ausführungen des Vorredners für unerläßlich, dringend und praktisch wohl durchführbar halten, namentlich in bezug auf die griechischen Aspiratä; vor allem müsse die lediglich auf Regeln, die ohne jeden Grund aus dem Deutschen übernommen worden seien, beruhende falsche Aussprache des χ verbessert werden. Daß die Sache praktisch durchführbar sei und keinerlei Schwierigkeiten mit sich bringe, habe er im eigenen Unterricht seit Jahren erprobt. Was die Durchnahme von guten Übersetzungen statt der Originale in der Klasse angehe, so lehne auch er eine so ausgedehnte Lektüre von Übersetzungen, wie sie dem Kollegen Wirtz vorzuschweben scheine, ab: es sei auch seine Ansicht, daß die Hauptsache die möglichst gründliche und möglichst umfassende Durchnahme von Originaltexten sein und bleiben müsse; nur aushilfsweise, behufs der wirklich notwendigen Vervollständigung der Kenntnis der Schüler von den Hauptwerken der griechischen Literatur wolle er, durchaus im Sinne der 'Lehrpläne und Lehraufgaben', gute Übersetzungen heranziehen. Der folgende Redner Direktor Lange-Solingen spricht sich für die vierte These des Referenten, also für möglichstes Zurückdrängen des Hinübersetzens, aus, wendet sich aber gegen These 5, indem er weitgehendste Beschränkung des durchzunehmenden grammatischen Stoffes empfiehlt: sogar die Grammatik von Kaegi enthalte noch zu viel. Zu These 7 bemerkt er, eine allzu große Vielseitigkeit der Lektüre sei seiner Ansicht nach vom Übel; den Schülern des Gymnasiums eine, wenn auch knappe, Übersicht über die griechische Literatur zu verschaffen, sei praktisch unmöglich. Ebenso sei keine Zeit vorhanden, den Schüler durch einen besonderen Unterricht in die griechische Kunst einzuführen; nur im Anschluß an die Lektüre könnten griechische Künstler und Kunstwerke im Unterricht besprochen werden. Demgegenüber betont der Referent in Bezug auf These 5, daß es darin ausdrücklich und unzweideutig heiße: 'ohne ängstliche Auswahl des gerade für den zeitlich nächsten Zweck unbedingt Nötigen'. Er habe damit nur die nach seiner Ansicht durchaus verkehrte Gepflogenheit bekämpfen wollen, im griechischen Anfangsunterricht ängstlich alles beiseite zu lassen, was nicht gerade in der Anabasis vorkomme; der Unterricht in Formenlehre und Syntax müsse seines Erachtens von vornherein auch auf

die später zu lesenden Schriftsteller, soweit nicht dialektische Eigentümlichkeiten in Betracht kämen, Rücksicht nehmen und dafür vorarbeiten. Auch der folgende Redner, Prof. Ruppersberg-Saarbrücken, erklärt sich mit These 4 einverstanden und wünscht für die Tertia griechische Übungsbücher ohne deutsche Texte. Beim Abfragen der Vokabeln solle man von Anfang an im allgemeinen nach den deutschen Bedeutungen fragen, um so die Herübersetzung vorzubereiten. Überhaupt solle man das Übersetzen aus dem Griechischen von vornherein möglichst intensiv üben und pflegen; möglichst bald sei auch an die Lektüre zusammenhangender Texte, insbesondere der Anabasis, heranzutreten. Dann werde man von selbst dazu kommen, daß man mehr lesen könne und nicht im Übermaß Übersetzungen zu Hilfe zu nehmen brauche. Einen völlig entgegengesetzten Standpunkt nahm Direktor Niepmann-Bonn, der dann sprach, ein. Er erklärte, es habe ihn überrascht, daß überhaupt von einer Reform des griechischen Unterrichts gesprochen werden sollte. Nach seiner Ansicht bedürfe dieser gar keiner Reform; denn er gebe, wie er jetzt sei, zu Klagen gar keinen Anlaß. Die Hinübersetzung, auch als schriftliche Arbeit, sei unumgänglich notwendig; der grammatische Unterricht sei gründlich genug. Es werde auch genug gelesen: nur die besten Schriftsteller und Schriftwerke könne und solle der Schüler kennen lernen. Überhaupt sei und bleibe der griechische Unterricht seiner Überzeugung nach wesentlich Sprachunterricht. These 4 sei daher zu verwerfen; These 6 sei von untergeordneter Bedeutung. Zu These 9 müsse er bemerken, daß eigentliche Literaturgeschichte nach seiner Ansicht auf dem Gymnasium überhaupt nicht getrieben werden dürfe; tue man es, so ergäbe das nur neuen Memorierstoff, neue Belastung des Gedächtnisses der Primaner. Ein besonderer kunstgeschichtlicher Unterricht sei nicht in den griechischen Stunden, überhaupt nicht als obligatorisch, sondern nur als wahlfreie Stunde nebenher denkbar. Der Referent lehnt es ab, einen prinzipiell so verschiedenen Standpunkt zu bekämpfen; zur Verteidigung des seinigen wolle er nur auf die amtlichen 'Lehrpläne und Lehraufgaben' verweisen, in denen S. 23 und 31 als allgemeines Lehrziel des lateinischen und griechischen Unterrichts ausdrücklich 'Einführung in das Geistes- und Kulturleben des (griechischen) Altertums' bezeichnet sei. Was die Hinübersetzung angehe, so müsse er gegenüber dem Vorredner die Fortsetzung der Anfertigung von Übersetzungen aus dem Deutschen ins Griechische als Klassenarbeiten in Obersekunda und Prima, wie sie durch die 'Lehrpläne und Lehraufgaben' von 1901 S. 33 entgegen den vorletzten Lehrplänen (von 1892) wieder verlangt würden, als eine Inkonsequenz in Bezug auf das gesteckte Lehrziel betrachten; diese Arbeiten würden auch von fast allen Direktoren und Lehrern als eine Crux angesehen, und man suche sich auf sehr verschiedene Art und Weise möglichst glimpflich aus der Verlegenheit zu retten, indem man sie bald bei möglichster Herabsetzung der Anforderungen (bis zu einfachen Rückübersetzungen) als eigentliche Probearbeiten, bald als vom Lehrer zu Hause korrigierte Übungsarbeiten, bald als in der Klasse sofort vorgelesene und vor der Reinschrift korrigierte Extemporalien anfertigen lasse. Das Richtige sei es, sie ganz fallen zu lassen. Nachdem hierauf Direktor Braun-Hagen i. W. eine Lanze für das alte humanistische Gymnasium gebrochen und zur einstweiligen Vermeidung aller nicht unbedingt nötigen Reformen und Reden über Reformen gemahnt und Direktor Wirtz-Steele behufs Aufklärung eines im Lauf der Debatte mehrfach hervorgetretenen Mißverständnisses erklärt hatte, er wolle auch die Übersetzungen lediglich zur Ergänzung und Vertiefung der durch die Lektüre von Originaltexten gewonnenen Literaturkenntnis der Schüler herangezogen wissen, nicht aber als deren Ersatz, ergreift Oberlehrer

Rindfleisch-Köln das Wort, um die Notwendigkeit der schriftlichen Hinübersetzungen für Tertia zu betonen, in der Sekunda und Prima dagegen könnten und sollten sie in Fortfall kommen. Dann hebt er mit guten Gründen die absolute Notwendigkeit kunstgeschichtlicher Belehrungen auf dem Gymnasium für die heutige Zeit hervor. Zuletzt spricht noch Direktor Brüll-Mülheim a. Rh.; er erklärt, daß seiner Ansicht nach das allein Richtige sei, die Hinübersetzungen in Obersekunda und Prima als reine Übungsarbeiten oder Extemporalien, nicht aber als Probearbeiten zu betrachten; dann hätten sie ihr Gutes und könnten weiter geduldet werden. Er bekämpft alsdann noch die letzte These des Referenten, indem er es als durchaus unpraktisch bezeichnet, besondere Lehr- oder Hilfsbücher dem Unterricht in der griechischen Literatur- und Kunstgeschichte zugrunde zu legen, da solche in der Hand ungeschickter Lehrer nur Unheil anrichten und den Schülern die neuen Lehrgegenstände leicht verekeln würden.

Hierauf wird der vorher mehrfach abgelehnte Schluß der Diskussion endlich angenommen. Nach einer kurzen Geschäftsordnungsdebatte, in der der Vorsitzende es für untunlich erklärt, jetzt noch über die Thesen abstimmen zu lassen, da weitaus die meisten Mitglieder der Gruppe gegen $12^1/_2$ Uhr in die Sitzung der neuphilologischen Sektion hinübergegangen waren, um den Vortrag des Prof. Kreutzer anzuhören, und somit die Ansicht der wirklichen Majorität der Fachgruppe überhaupt nicht mehr festgestellt werden konnte, wird auf dringenden Wunsch des Direktor Niepmann-Bonn wenigstens über These 4 doch noch abgestimmt. Die Majorität der noch anwesenden Fachgenossen stimmt dagegen; freilich zählte diese Majorität nur noch 27 Stimmen.

Der zweite angekündigte Vortrag, den Prof. Wolf-Düsseldorf halten sollte (über die Verwendung gedruckter Schülerpräparationen im lateinischen und griechischen Unterricht), wurde nunmehr der vorgerückten Stunde wegen auf Antrag des Referenten selbst für dieses Jahr von der Tagesordnung abgesetzt. Nachdem dann noch der Vorstand der Gruppe für die nächste Tagung (1908) durch Zuruf wiedergewählt worden war, schloß der Vorsitzende die Sitzung mit einem kurzen Dankeswort.

Die Sitzung der ebenfalls neugegründeten mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe war von etwa 150 Teilnehmern besucht. Der Vorsitzende Prof. Buchrucker-Elberfeld berichtete zunächst in kurzen Worten, wo, wann und wie die Fachgruppe ins Leben getreten ist, und teilte dann mit, daß Prof. Herwig-Saarbrücken durch Krankheit verhindert sei, den angekündigten Vortrag über Erfahrungen mit physikalischen Schülerübungen zu halten. Es wurde beschlossen, diesen Vortrag auf die Tagesordnung der nächstjährigen Sitzung zu setzen. Darauf sprach Prof. Peveling von der städtischen Oberrealschule zu Aachen über eine Erweiterung des Begriffes 'Potenzlinie'. Anknüpfend an bekannte Tatsachen, vertiefte er das Gebiet des Unterrichtsstoffes an einer wichtigen Stelle, nämlich da, wo es sich darum handelt, das Verständnis der neueren Geometrie vorzubereiten, durch eine Reihe interessanter und bedeutsamer Schlüsse, die eine Anzahl hieher gehöriger Aufgaben in näheren Zusammenhang bringen und zu einer klareren Auffassung oder Verallgemeinerung gewisser planimetrischer Tatsachen, insbesondere auch des Satzes von Monge, führen. Die Potenzlinie zweier Kreise, so führte der Vortragende aus, ist bekanntlich der Mittelpunktsort eines dritten Kreises, der zwei beliebige Strecken (Durchmesser der beiden Kreise) harmonisch teilt. Ersetzt man die Endpunkte jeder der beiden Strecken durch die Asymptotenpunkte eines Punktsystems, so erweitert sich der Begriff der Potenzlinie dahin, daß darunter der Mittelpunktsort eines Kreises zu verstehen ist, der zwei be-

Digitized by Google

liebig gegebene Punktsysteme in konjugierten Punkten schneidet. Bezeichnet man die Potenzen der beiden Systeme mit $\pm e_1^2$ und $\pm e_2^2$, so ist die Potenzlinie die gemeinsame Sehne der beiden Kreise, die mit den Radien $\sqrt{s^2 \mp e_1^2}$ und $\sqrt{s^2 \mp e_2^2}$ um die Mittelpunkte der beiden Punktsysteme beschrieben werden, wenn s eine beliebig zu wählende Strecke bedeutet. An der Hand mehrerer Zeichnungen erklärte der Vortragende dann die oben gedachten Konsequenzen dieser Erweiterung des Begriffes 'Potenzlinie'.

Der Vortrag wurde mit großem Beifall aufgenommen, ebenso der folgende, über Schulwert und Schulbetrieb der Mathematik, den der Vorsitzende hielt. Der Hauptinhalt desselben war folgender. Aus der Gleichberechtigung der verschiedenen Formen unserer höheren Schulen geht hervor, daß sie alle ein im wesentlichen gleiches Ziel erreichen sollen: alle sollen eine gleichwertige höhere allgemeine Bildung übermitteln. Diese hat bekanntlich zwei Seiten, eine formale und eine sachliche; erstere besteht in der durch die höheren Lehranstalten vermittelten Schulung des Geistes, letztere in den auf der Schule erworbenen Kenntnissen. Die Lehrfächer der höheren Schulen haben im allgemeinen für beide Seiten der Gesamtbildung Wert; die Bedeutung der Mathematik liegt aber ganz vorwiegend darin, daß sie den Geist in vorzüglicher Weise schult, indem sie zu logischem Denken erzieht und den Raum- und Zahlensinn ausbildet. Hinsichtlich des Erziehens zu scharfem Denken ist jedoch zu berücksichtigen, daß wir genau genommen nur das Streben nach Schärfe pflegen können, da die Schärfe des Schließens wesentlich davon abhängt, inwieweit der Schließende den Gegenstand beherrscht. Im Schulbetriebe der Mathematik müssen natürlich logische Fehler, wie sie bei der Behandlung der Parallelen, des Imaginären, des Unendlichen, bei der Darstellung einer Linie als Summe von Punkten leider immer noch begegnen, peinlich vermieden werden. Der Raumsinn, d. h. die Fähigkeit, das räumliche Gerüst der Erscheinungen zu beherrschen, würde besser ausgebildet werden, wenn man die Körper früher, als es jetzt zu geschehen pflegt, behandelte, nämlich sie auf allen Stufen zur Anwendung der Sätze der ebenen Geometrie heranzöge. Die sogenannten Konstruktionsaufgaben sind für diesen Zweck minder fruchtbar; der Scharfsinn, der durch sie ausgebildet wird, hat geringeren Wert, da er sich auf andere Gebiete nicht überträgt. Der Zahlensinn, d. h. die Fähigkeit, das Zahlengerüst der Erscheinungen zu beherrschen, also zu rechnen (im weitesten Sinne des Wortes), wird besonders durch die Arbeit gepflegt und ausgebildet, die bei Lösung der Aufgaben der Zahlenrechnung vorausgeht; hervorragend fruchtbar sind hierfür also die eingekleideten Gleichungen. Alles Mechanische hingegen, alles Gekünstelte ferner in Gleichungen, Dreiecksberechnungen, Umformungen ist zu vermeiden, weil verhältnismäßig unfruchtbar. Zu bevorzugen sind Aufgaben physikalischer Art, überhaupt solche, die durch bedeutsamen Inhalt hervorragen. Derartige Aufgaben wären in ausgezeichneter Beschaffenheit zu haben, wenn, wie wir fordern müssen, an allen höheren Schulen analytische Geometrie sowie Differential- und Integralrechnung getrieben würden. Diese würden für die Ausbildung des Raum- und Zahlensinnes von hohem Werte sein; ihre Einführung würde weder in unterrichtlicher Beziehung Schwierigkeiten machen, noch eine Erhöhung der Stundenzahl beanspruchen, sofern man die erforderlichen Grenzen innehielte und einiges von dem bisher Behandelten striche, was minderen Ertrag bietet. Nur in der Tertia des Gymnasiums wären dann statt drei wöchentlicher Stunden Mathematik vier wünschenswert.

In der an diesen Vortrag sich anschließenden Besprechung wird zunächst gegenüber den Ausführungen des Redners über die Konstruktionsaufgaben aus der Ver-

Digitized by Google

sammlung hervorgehoben, daß jede Lösung einer solchen eine schöpferische Leistung und also etwas höchst Wertvolles sei. Der Vortragende erwidert, er wolle selbstverständlich den Konstruktionsaufgaben durchaus nicht jeden Wert absprechen; er habe nur gesagt — und daran müsse er auch festhalten — daß sie für die Ausbildung des Raumsinnes von geringerem Werte seien und daher beiseite gelassen werden sollten, soweit sie nicht aus anderen Gründen nötig seien. In bezug auf die Einfügung der Differential- und Integralrechnung in die Lehraufgabe der höheren Schulen wird dann von verschiedenen Seiten erklärt, daß die Frage, ob dieselbe für alle Arten der höheren Lehranstalten möglich und zweckmäßig ist, noch eine offene sei. Man einigt sich dahin, daß im nächsten Jahre in der Sitzung der mathematisch-naturwissenschaftlichen Gruppe möglichst viele Kollegen über ihre Erfahrungen mit diesem Unterricht — es liegen solche bereits jetzt vor — berichten sollen. Nachdem von mehreren Seiten der Wunsch geäußert worden, daß die gehörten beiden Vorträge in einer Fachzeitschrift in extenso veröffentlicht werden möchten, ergreift Prof. Roloff-Crefeld das Wort und bittet um Beteiligung der Fachgenossen an der Bearbeitung einer Flora von Westdeutschland. Ferner regt er die Einrichtung von mathematisch-naturwissenschaftlichen Ferienkursen in Bonn an. Es wird beschlossen, der Vorsitzende solle die nötigen vorbereitenden Schritte tun, um diesen letzteren Gedanken der Verwirklichung entgegenzuführen. Alsdann wird auch für die nächste Tagung (1908) Prof. Buchrucker zum Vorsitzenden gewählt. Prof. Goebel-Coblenz schlägt noch vor, in Zukunft eine Trennung der Gruppe in eine mathematisch-physikalische und eine biologisch-chemische Sektion vorzunehmen. Man beschließt, dem Vorsitzenden anheimzugeben, eine solche Trennung in die Wege zu leiten, wenn Zahl und Art der angemeldeten Vorträge es erforderten. Hierauf wurde die Sitzung auch hier durch kurze Dankesworte des Vorsitzenden geschlossen.

Am Nachmittag desselben Tages vereinigten sich alle drei Fachgruppen, wie im Programm vorgesehen, zu einer gemeinsamen Sitzung, die in der Aula des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums stattfand, und in der Angelegenheiten und Fragen von allgemeinem Interesse für alle rheinischen Philologen verhandelt wurden. Diese Plenarversammlung des Philologentages, die um 4 Uhr begann, tagte zugleich als 44. Versammlung des Vereins rheinischer Schulmänner; an die Stelle der bisherigen Osterdienstagsversammlung trat also zum ersten Male die allgemeine Sitzung des rheinischen Philologentages am Mittwoch vor Christi Himmelfahrt, und dieser Modus und Termin soll auch in Zukunft beibehalten werden. Die Beteiligung war eine so starke, daß der geräumige Saal nicht nur bis auf den letzten Sitzplatz besetzt war, sondern auch in den Gängen und dem hinteren, nicht mit Stühlen versehenen Raum die Teilnehmer dicht gedrängt standen; ja schließlich mußte mancher an der Türe umkehren, weil er gar keinen Platz mehr fand. Die Sitzung leitete der letzte Vorsitzende der Vereinigung rheinischer Schulmänner, Direktor Stephan-Kalk, der auch das Hauptreferat, über die Fortbildung der Oberlehrer in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht nach Ablauf des Seminar- und Probejahres, übernommen hatte. Nach kurzen einleitenden Worten, in denen er der Freude über die so über alles Erwarten zahlreiche Beteiligung Ausdruck gab und der neugegründeten Gesamttagung aller rheinischen Philologen die herzlichsten Wünsche für recht lange Dauer, fröhliches Gedeihen und segensreichste Wirksamkeit aussprach, ihr aber auch ein treues Beharren in den bewährten Bahnen und Traditionen der alten Bannerträger der rheinischen Schulmänner, eines Kiesel, Jaeger, Matthias, Schweikert, Cauer, ans Herz legte, erteilte er dem Vater des Gedankens eines allgemeinen rheinischen

Digitized by Google

Philologentages, dem unermüdlichen Verfechter und glücklichen Verwirklicher dieser Idee, dem verdienten Vorsitzenden des vorbereitenden Ausschusses, Herrn Prof. Dr. Karl Becker-Elberfeld das Wort zur Begrüßung der anwesenden Vertreter der Behörden und sonstigen Ehrengäste sowie zur Darlegung der Organisierung, der Bedeutung und der Zwecke und Ziele des neuen rheinischen Philologentages. Der wesentliche Inhalt dieser Ausführungen war folgender.

Zum ersten Male sei an alle akademisch gebildeten Lehrer der Rheinprovinz und der angrenzenden Bezirke, gleichviel an welchen Schulen und in welchen Fächern sie unterrichteten, der Ruf ergangen, behufs Förderung des großen Werkes der Jugenderziehung sowohl wie auch der allen am Herzen liegenden Standesinteressen zu einer gemeinsamen Tagung zusammenzutreten. Aber wenn auch der Rahmen der Veranstaltung ein neuer sei, so gelte es doch keineswegs, Altbewährtes aufzugeben; es müsse vielmehr die Aufgabe des rheinischen Philologentages sein, in dem Sinne der früheren gesonderten Schulmännerversammlungen weiterzuwirken, den Zielen treu zu bleiben und die Bahnen weiter zu verfolgen, die uns solch hervorragende Männer wie Landfermann, Stauder, Höpfner, Jaeger, Matthias, Münch, Steinbart und Cauer gezeigt hätten. Er freue sich sehr, von ihnen wenigstens einen, den allverehrten Nestor der rheinischen Philologen, den langjährigen Bannerträger des Vereins rheinischer Schulmänner, Geheimrat Prof. Dr. Oskar Jaeger, in der Versammlung begrüßen zu können. Lange Zeit sei die Osterdienstagsversammlung für die rheinischen Schulmänner die einzige Gelegenheit gewesen, wichtige Angelegenheiten und schwebende Fragen des höheren Unterrichtswesens in ungezwungener, kollegialischer Weise zu erörtern. Mit der Zeit hätten sich dann weitere Vereinigungen rheinischer Philologen gebildet, die sich besondere Ziele gesteckt und besondere Tagungen abgehalten hätten. Die verdienteste und umfassendste unter diesen sei der Rheinische Provinzialverein akademisch gebildeter Lehrer, der nun auch die Brücke zwischen den verschiedenen Verbänden geschlagen und die Gründung des rheinischen Philologentages in die Wege geleitet habe. Der Zeitpunkt dieser Neugründung sei ein überaus günstiger. Jetzt eben sei, nachdem der langjährige Hader der verschiedenen Schularten um die Berechtigungen zu Ende gegangen, der Blick für allgemeinere Gesichtspunkte frei geworden. Viel mehr als auf der Gleichheit der Lehrstoffe beruhe die Einheit nationaler Kultur auf der Einheitlichkeit des Geistes, der das gesamte Bildungswesen durchdringe. In Mannigfaltigkeit und Freiheit, nicht in gleichmäßiger Gebundenheit der Gestalt finde die höhere Kultur ihren Ausdruck. Ein gewisser Stammbesitz des Wissens und Könnens müsse allerdings in allen höheren Schulen gleichmäßig überliefert werden. Dieser gemeinsame Besitz, der die feste Grundlage unserer nationalen Bildung darstelle, könne sich aber nur aus der Naturnotwendigkeit des geschichtlich Gewordenen und aus dem allgemein empfundenen Bedürfnis der Zeit ergeben. Von diesen Prinzipien aus gelte es, die Grundlinien zu finden, nach denen sich das ganze höhere Schulwesen in Zukunft weiterzuentwickeln habe. Diese seien seiner Ansicht nach etwa folgende. Nach wie vor müßten die Schüler zu strammer Arbeit angehalten werden. Wer zu wissenschaftlicher Tätigkeit veranlagt sei, müsse dafür schon in der Schule die Grundlage erhalten. Daneben aber habe die höhere Schule Rücksicht darauf zu nehmen, daß das Gemeinschaftsleben auf allen Gebieten eine wachsende Bedeutung gewinne; die Zeit brauche daher Männer von sicherem Auftreten, von Schlagfertigkeit der Rede und Geistesgegenwart im Handeln; kurz es gelte, weniger gelehrte Bücher zu erzielen und mehr echtes Menschentum. Ein besseres Verhältnis müsse sich ferner anbahnen zwischen

Digitized by Google

Lehrern und Schülern. Gegen den leider immer noch so verbreiteten Hang der Schüler zur Unredlichkeit, zum Schwindeln und Täuschen des Lehrers sei die beste Schutzwehr, daß man ihnen mehr Selbstgefühl einpflanze. Den ehrlichen Mut, den unbeholfenen, aber mannhaften Stolz, der den Deutschen einst eigen gewesen, hätten wir immer noch nicht wiedergefunden. Eine solche nationale Schwäche könne nur überwunden werden durch eine Erziehung, die von einem tiefen Verständnis der Jugend geleitet sei. Es bedürfe eines besseren Vertrauens, größerer Offenheit und Hingabe bei Lehrern wie Schülern. Alles Spionieren, alles Polizeimäßige müsse aus der Schule verschwinden. Hinweg auch mit dem immer noch beliebten Präpariersystem, bei dem die Schüler häufig in der Not zu Eselsbrücken ihre Zuflucht nähmen! Auch die sogenannten Probearbeiten seien vielfach Angstprodukte; es sei vom Übel, wenn der Lehrer nach dieser bequemen, aber rein äußerlichen Handhabe die Leistungen der Schüler beurteile und alles andere, alles lebendigere Können und Verstehen dagegen nicht ins Gewicht fallen lasse. Ein weiterer Punkt, an dem die Fortentwicklung unserer höheren Schulen einzusetzen habe, sei der heutige Massenbetrieb, die fabrikmäßige Erziehung, die mit den modernen Riesenschulen und überfüllten Klassen gegeben sei. Die damit verbundenen Nachteile schildert der Redner in beredten Worten, um dann im Interesse der deutschen Jugend Abhilfe, selbst mit großen finanziellen Opfern, zu fordern. Hierauf kam er auf andere Hemmnisse eines gedeihlichen Wirkens der Oberlehrer zu sprechen, auf das Übermaß der ihnen aufgebürdeten Arbeit, die vielfach veralteten und sich häufig widersprechenden Dienstinstruktionen u. a. Die Lehrer der höheren Schulen sollten auch mehr als bisher zur Verwaltung herangezogen und ihnen Gelegenheit gegeben werden, durch Tätigkeit an Anstalten von verschiedener Organisation und in verschiedenen Landesteilen ihren Gesichtskreis zu erweitern. Eine besonders wichtige Frage sei die Reform des höheren Mädchenschulwesens; an ihrer Lösung müsse sich der gesamte höhere Lehrerstand intensiv beteiligen. Zur Mitarbeit an der Lösung all dieser und der vielen anderen wichtigen Fragen auf dem Gebiete des höheren Schulwesens möglichst alle am Erziehungswerke im Rheinland Beteiligten zu gewinnen, das müsse das Bestreben des rheinischen Philologentages sein. Nicht durch Zufallsmehrheiten freilich, sondern an der Hand einer gewissen Einstimmigkeit seien die großen Linien für die Ausgestaltung des höheren Schulwesens zu gewinnen. Es gebe zahlreiche Punkte, über die eine Einhelligkeit der Meinung zu erzielen sei; es komme nur darauf an, diese alljährlich herauszugreifen und so Schritt für Schritt vorzugehen. Dank aber gebühre all denen, die sich an diesem großen Werke beteiligten; er danke also allen, die der Einladung des Ausschusses gefolgt seien, insbesondere aber den Vertretern der staatlichen Unterrichtsverwaltung und des Provinzial-Schulkollegiums, den Herren Geheimrat Dr. Jansen, Geheimrat Dr. Buschmann und Provinzialschulrat Dr. Abeck, die er im Namen des allgemeinen Ausschusses des ersten rheinischen Philologentages herzlich willkommen heiße. Zu seinem Bedauern vermisse er einen Vertreter der Dozenten der rheinischen Hochschule, die auch eingeladen worden seien, und auf deren Beteiligung an den Verhandlungen von seiten der Oberlehrer großer Wert gelegt werde. Er entbiete ferner ein herzliches Willkommen all den Herren Kollegen, die aus den benachbarten Provinzen so zahlreich erschienen seien, sowie dem Leiter der deutschen Schule in Brüssel, Herrn Direktor Dr. Lohmeyer, dem er wünsche, daß er auf dieser Tagung manche Anregung und neue Stärkung gewinne für seinen schweren und verantwortungsvollen Beruf, im fremdsprachigen Ausland die Fahne des Deutschtums hoch zu halten. Im Schlußworte wies der Redner dann noch darauf

Digitized by Google

hin, daß allen Anzeichen nach das höhere Schulwesen einem neuen Aufschwung entgegengehe; die Erziehungsfragen rückten immer mehr in den Vordergrund des allgemeinen Interesses, und die Arbeit der höheren Lehrerschaft werde in ihrer Bedeutung für die Zukunft unseres Vaterlandes in immer weiteren Kreisen gewürdigt. Erhebend sei es gewesen, wie jüngst im preußischen Landtage alle Abgeordneten in der hohen Anerkennung dieser Arbeit einig gewesen seien. Daß aber alle Beteiligten, oben wie unten, an diesem Aufblühen des höheren Schulwesens einheitlichen Geistes und freudig zusammenarbeiteten, dazu möge der rheinische Philologentag stets in reichem Maße beitragen.

Nachdem der allseitige Beifall, mit dem diese Rede aufgenommen wurde, verklungen war, ergriff Herr Geheimrat Dr. Jansen das Wort, indem er zunächst für die freundliche Begrüßung seinen Dank aussprach. Es sei für ihn eine Ehre und Freude, daß es ihm vergönnt sei, an der Tagung teilzunehmen, eine Ehre, insofern er von Sr. Excellenz dem Herrn Minister den angenehmen Auftrag erhalten habe, dessen innigste Sympathien der Versammlung kundzugeben, die gerade durch den Zusammenschluß aller rheinischen Philologenvereine so hoch bedeutsam sei; auch von den übrigen Herren des Kultusministeriums habe er Grüße und Glückwünsche zu überbringen. Freude aber bereite ihm die Teilnahme an der Tagung vor allem auch deshalb, weil er selbst Rheinländer sei und der größte Teil seines Lebens und seiner Tätigkeit im Rheinlande verlaufen sei. In einem Bericht, den Geheimrat O. Jaeger anläßlich des 25jährigen Jubiläums der Osterdienstagsversammlung veröffentlicht habe, sei die Rede von guten, mittelmäßigen und schlechten Jahrgängen dieser Versammlung. Was aber wollten die früheren guten Jahrgänge besagen gegen den heurigen? Quantitativ sei er jedenfalls von einer alles Dagewesene überragenden Güte. Wie er sich qualitativ gestalten werde, sei freilich zur Zeit noch nicht ganz entschieden. Aber er habe heute vormittag die Sitzungen der drei Fachgruppen sämtlich besucht, um zu bekunden, daß die Behörde allen gleichmäßig Interesse entgegenbringe, und was er da gesehen und gehört, das ermutige allerdings zu den besten Hoffnungen. Der Redner schließt mit einem fröhlichen 'Glück auf'. (Anhaltender Beifall.)

Der Vorsitzende dankte hierauf für die eben gehörten freundlichen Worte und Wünsche und teilte dann mit, daß von den Hochschullehrern Prof. Elter-Bonn und Prof. Sonnenburg-Münster ihr Fernbleiben durch besondere Schreiben entschuldigt hätten, daß außerdem Herr Provinzialschulrat und ord. Honorarprofessor Dr. Cauer-Münster der Versammlung seine Grüße und besten Wünsche entbieten lasse und es bedauere, nicht teilnehmen zu können. Auf Vorschlag des Vorsitzenden wird dann zunächst Punkt 3 der Tagesordnung ('Künftige Organisation der früheren Osterdienstagsversammlung und anderes Geschäftliche') vorgenommen. Nach kurzer Debatte werden die Vorschläge des Vorsitzenden, Direktor Stephan-Kalk, und des Vorsitzenden des Rheinischen Philologenvereins, Prof. Lambert Stein-Köln, angenommen und beschlossen, daß der allgemeine Ausschuß des rheinischen Philologentags künftighin zugleich vorbereitendes Komitee für die allgemeine pädagogisch-didaktische Sitzung, die der früheren Osterdienstagsversammlung entspricht, sein soll. Dieser gemeinsame Ausschuß soll fortan aus neun Mitgliedern bestehen, und zwar aus zwei Vertretern des sogenannten Provinzialvereins (Rheinischer Philologenverein), zwei Vertretern der bisherigen Osterdienstagsversammlung, den drei Vorsitzenden der Fachgruppen und zwei Vertretern des jeweiligen Ortsausschusses. Da der Vorsitzende bittet, bei der Wahl der Vertreter der bisherigen Osterdienstagsversammlung von seiner Person Ab-

Digitized by Google

stand zu nehmen, weil er bereits die Wahl zum Vorsitzenden der altphilologischen Gruppe für das nächste Jahr angenommen habe, so werden auf seinen Vorschlag als Vertreter der Vereinigung rheinischer Schulmänner (frühere Osterdienstagsversammlung) für 1908 gewählt: Direktor Dr. Mertens-Brühl, der zeitige Vorsitzende der Delegiertenkonferenz der preußischen Philologenvereine, und Prof. Dr. Brandt vom städtischen Gymnasium zu Bonn. Der Vermögensbestand der bisherigen Osterdienstagsversammlung im Betrag von 125 Mk. 87 Pf. soll dem vorbereitenden Ausschuß des rheinischen Philologentags überwiesen werden.

Es folgte nunmehr das Referat des Vorsitzenden Direktor Stephan-Kalk über die Fortbildung der Oberlehrer in wissenschaftlicher und praktischer Hinsicht nach Ablauf des Seminar- und Probejahres. Der Vortragende verbreitete sich zunächst über die Ursachen, weshalb eine intensive und unaufhörliche wissenschaftliche und praktische Fortbildung auch nach Ablauf der vorgeschriebenen zweijährigen Ausbildungszeit gerade für den Philologen (im weitesten Sinne des Wortes) besonders nötig sei, sowie über die naturgemäßen Richtungen und Ziele derselben. Nachdem er alsdann den gegenwärtigen tatsächlichen Stand der Fortbildungsbestrebungen kurz besprochen und angedeutet hatte, daß derselbe von dem anzustrebenden Ideal noch recht weit entfernt sei, untersuchte er zunächst die allgemeinen Hindernisse, die ein gedeihliches Arbeiten namentlich des jüngeren Oberlehrers an seiner Weiterbildung heutzutage besonders erschwerten, und bezeichnete als das schlimmste Hemmnis in dieser Beziehung die schwere Belastung und häufige Überbürdung der Oberlehrer mit Amtsobliegenheiten und allerlei Nebenarbeiten. Zur Beseitigung oder doch Verringerung dieses Hemmnisses empfahl er folgende Maßnahmen: Herabsetzung der Pflichtstundenzahl oder doch Abstufung derselben nicht nur nach dem Dienstalter, sondern auch nach der Schwierigkeit des von dem einzelnen erteilten Unterrichts in Bezug auf Klassenstufe, Stärke der Klassen und die mit ihm notwendig verbundene Präparations- und Korrigierarbeit, ferner Verminderung der Korrigierarbeit durch Beseitigung aller nicht unbedingt nötigen Reinarbeiten, umsichtige Aufstellung der Stundenpläne seitens der Direktoren, endlich Anrechnung etwaiger amtlicher Nebenarbeiten, wie z. B. der Verwaltung der Lehrer- oder Schülerbibliothek, auf die Pflichtstundenzahl. Hierauf ging der Vortragende die sämtlichen Mittel, die dem Philologen heute für den Zweck seiner Fortbildung zu Gebote stehen, einzeln durch und untersuchte, in welcher Weise sie noch vervollständigt und verbessert werden können und müssen, damit das angestrebte Ziel wirklich erreicht werde. Die erforderliche Literatur müsse dem einzelnen in erster Linie durch die Lehrerbibliothek seiner Anstalt nach Möglichkeit zur Verfügung gestellt oder zugänglich gemacht werden. Daraus ergäben sich hinsichtlich der Lehrerbibliotheken folgende drei Forderungen: sie müßten erstens besser dotiert und in einer den Wünschen der Lehrer durchaus entgegenkommenden Weise verwaltet werden; mit jeder Lehrerbibliothek müsse ferner, wo Räumlichkeit und Mittel es eben erlaubten, ein Lese- und Arbeitszimmer verbunden sein; wo die Einrichtung eines solchen nicht angängig sei, müsse wenigstens im Konferenz- oder Lehrerzimmer eine möglichst reichhaltige und zweckmäßig ausgewählte Handbibliothek bereitgestellt sein; endlich müßten die Lehrerbibliotheken durch bereitwillige Anschaffung gewünschter Werke, durch gegenseitige Aushilfe und durch Vermittlung des Leihverkehrs mit größeren Bibliotheken für kostenfreie Beschaffung der literarischen Hilfsmittel, deren der einzelne bedürfe, Sorge tragen. Was die Fortbildung durch wissenschaftliche Vorträge, die für jedermann zugänglich seien, angehe, so müßten die Philologen es sich allenthalben an-

gelegen sein lassen, das Vortragswesen am Schulorte, soweit wissenschaftliche Themata in Frage kommen, tatkräftig zu unterstützen und zu fördern; insbesondere müßten sie für Heranziehung bedeutender Fachgelehrten sorgen und wirken. Damit ferner die Philologen von den großen Bildungsinstitutionen der Neuzeit, Museen, Theater, Konzerten, Rezitationen u. dgl., in ausgiebigem Maße für ihre Fortbildung Nutzen ziehen könnten, müsse verlangt werden, daß ihnen durch Entlastung von dem Übermaße der Amtsobliegenheiten und durch auskömmliche Honorierung die nötige Zeit, die erforderliche geistige Frische und die finanziellen Mittel dazu gesichert würden. Was dann die Fortbildungsmittel angehe, die nur für die Lehrer an den höheren Schulen bestimmt und nur ihnen zugänglich seien, so sei es wünschenswert, daß namentlich den jüngeren Oberlehrern häufiger amtliche Beurteilungen ihrer Tätigkeit, Belehrungen und Weisungen zu teil würden, sowie daß der außeramtliche Verkehr und Gedankenaustausch zwischen älteren und jüngeren Standesgenossen intensiver werde. Nach der Ansicht des Vortragenden empfiehlt es sich ferner geradezu, daß den jüngeren Oberlehrern bis zu einem gewissen Alter das Hospitieren im Unterricht älterer, erfahrener und bewährter Kollegen, die ihnen von der vorgesetzten Behörde bezeichnet werden, in bestimmt umgrenztem Umfange zur Pflicht gemacht werde. Sehr großen Wert legte der Vortragende auf Ortsvereine oder Nachbarverbände der Philologen (im weitesten Sinne des Wortes), die den Zweck gemeinsamer und gegenseitiger Weiterbildung verfolgten: solche seien nach Kräften zu fördern oder, wo sie noch nicht beständen, möglichst bald zu gründen. Am besten schlössen sich die engeren Fachgenossen gruppenweise zusammen, wobei Altphilologen und Historiker, Neusprachler und Germanisten, Mathematiker, Naturwissenschaftler und Geographen gemeinsame Vereine bilden könnten. Die wissenschaftliche Tätigkeit dieser Vereine sei im allgemeinen von den Mitgliedern selbst zu leiten und auszuüben; sie könne sich außer Vorträgen und daran sich anschließender Diskussion auf Referate, zwanglose Debatten über wissenschaftliche Gegenstände, Lesekränzchen usw. erstrecken. Kosten und Statutenkram seien in solchen Vereinen möglichst einzuschränken; überhaupt müsse alles Geschäftliche in ihnen so einfach als möglich gehalten werden. Passend schlössen sich gesellige Zusammenkünfte an den wissenschaftlichen Teil des Abends oder aber wissenschaftliche Abende an eine bereits bestehende gesellige Vereinigung an. Zum Schluß kam der Vortragende auf die sogenannten Ferienkurse zu sprechen und betonte zunächst die Mängel der von der Staatsregierung eingerichteten Kurse. Diese seien auf einige wenige Fächer (Archäologie, Französisch, Englisch, Mathematik und Naturwissenschaften sowie Schulhygiene) beschränkt, auch nur verhältnismäßig wenigen Standesgenossen und nur auf dem Wege besonderer Einberufung durch die Behörde zugänglich. Es sei demgegenüber erstens erforderlich, daß für sämtliche Spezialfächer Ferienkurse eingerichtet und diese allen Fachgenossen ohne weiteres zugänglich gemacht würden. Ferner sei wünschenswert, daß die Oberlehrer, für deren Fortbildung die Kurse bestimmt seien, bei der Auswahl des Ortes, der Zeit, der Dozenten und der Vortragsthemen in irgendeiner Form mitwirkten. Die Kosten, die den Teilnehmern erwüchsen, müßten nach Möglichkeit verringert oder aber von dem Staate bezw. den Schulpatronaten bestritten werden. Beihilfen und Unterstützungen für Fortbildungsreisen, namentlich ins Ausland, müßten seitens der Staatsregierung wie der übrigen Anstaltspatronate reichlicher gewährt werden. Das internationale wissenschaftliche Auskunftswesen und der Austausch von jüngeren Lehrkräften zwischen Deutschland und dem fremdsprachigen Auslande sei nach Möglichkeit zu fördern.

Digitized by Google

Nach diesem ungefähr eine Stunde dauernden und ebenfalls mit Beifall aufgenommenen Vortrage ergriff das Wort als Korreferent Geheimrat Prof. Dr. Oskar Jaeger-Bonn, den die Versammlung als den bewährten Altmeister der rheinischen Philologen schon bei seinem Erscheinen am Rednerpult mit stürmischem Beifall begrüßte. Er betonte zunächst, daß er sich freue, noch einmal Gelegenheit zu finden, ein pädagogisches Thema öffentlich zu besprechen. Dreiundvierzigmal habe er die Osterdienstagsversammlung mitgemacht; er komme sich daher wie eine Art Fossil vor, aber er freue sich doch sehr über die gegenwärtige Entwicklung und danke den Herren, die um eine glatte und zweckmäßige Überleitung in die neue Ordnung der Dinge sich verdient gemacht hätten. Auch er spreche den Wunsch aus, dem der Vorsitzende bereits Ausdruck gegeben habe, daß man sich des organischen Zusammenhangs mit der alten Osterdienstagsversammlung stets bewußt bleiben möge. So etwas wie das jetzt Zustandegekommene sei es, was den Begründern jener Tagung damals als Ideal vorgeschwebt habe. Zur Sache übergehend bemerkte Geheimrat Jaeger zunächst, er gehe in seinen Thesen, auf deren Erläuterung und kurze Begründung er sich beschränken wolle, von einem anderen Ausgangspunkt aus als der Referent. Dieser habe vielfach an den Staat appelliert; er wolle vom Individuum und dessen freier Tätigkeit ausgehen. Er verspreche sich nicht viel von dem Eingreifen der staatlichen Verwaltung: selbst sei der Mann. Zur Erläuterung seiner ersten These ('Der Staat hat mit Anordnung des Seminar- und Probejahres seine Pflicht erfüllt; es läßt sich sogar fragen, ob bei zweckmäßiger Einrichtung und Benutzung der Seminarien ein Probejahr noch nötig ist. Die weitere Fortbildung gehört zu den Gewissenspflichten, den *νόμοι ἄγραφοι* des Oberlehrers, deren Erfüllung der Staat erleichtern und fördern, aber nicht regulieren kann') bemerke er, das wahre Probejahr ende doch erst mit dem Leben; jeder Lehrer probiere und werde auf die Probe gestellt bis an sein Ende. Ebenso erläuterte er kurz die zweite These, die folgendermaßen lautete: 'Sie (die Fortbildung) liegt, genau betrachtet, im Begriff des Lehrers, wenigstens des guten Lehrers. Er ist es, wie gesagt worden, nur dann, wenn er immer besser wird, d. h. sich fortbildet.' Die dritte These suche die Frage zu beantworten: Was heißt Fortbildung? Sie laute: 'Die Formel heißt hier: Vervollständigung der Erkenntnis und durch sie Vervollkommnung des Charakters — der Persönlichkeit. Sie hat Stufen, wie das Fortschreiten überall, aber kein Ende.' Zu These 4 ('Die Mittel dieser Fortbildung — Bücher [Bibliotheken], Ferienkurse an den Universitäten, wissenschaftliche Kränzchen oder Vereine, wissenschaftliche Vorträge, Reisen, Programmabhandlungen, Hospitieren bei Vorlesungen oder Lehrstunden von Kollegen bedürfen kaum einer besonderen Beleuchtung; einzelne, z. B. das zuletzt genannte, werden zuweilen überschätzt; alle sind gut. Die Verwaltung erleichtere sie nach Kräften; sie dürfen aber der unmittelbaren Berufsarbeit nicht zu viel Zeit entziehen') begründete er namentlich seine Behauptung, daß das Hospitieren in Lehrstunden eines Kollegen zuweilen in seinem Werte für die Fortbildung überschätzt werde, und nahm entschieden Stellung gegen die Forderung, daß in dieser Beziehung Regeln aufgestellt oder gar seitens der Behörde ein Zwang ausgeübt werden solle. Bei der Erläuterung der fünften These ('Das Hauptmittel der Fortbildung bleibt die einsame Arbeit, mit anderen Worten das Studium. Hier sind die Möglichkeiten so mannigfaltig, daß ihre Diskussion in kurzer Stunde nicht tunlich ist') legte er vor allem Wert auf das Wort 'einsame' und verlangte möglichst intensives Sonderstudium für jeden Philologen. Seine sechste These sei: 'Als allgemeines Prinzip ist anzuerkennen, daß diese Fortbildungsarbeit

naturgemäß dem Spezialunterrichtsfach oder den Unterrichtsfächern des Lehrers gilt. Doch kann sie sich auch auf einen Gegenstand oder ein Gebiet richten, das ganz außerhalb dieses Spezialfaches liegt. Denn alles ernsthafte wissenschaftliche Streben erhöht die Kraft und kommt also dem Unterrichte mittelbar zu gut.' Den zweiten Teil dieser These habe er hinzugefügt, um solchen das Gewissen zu beruhigen, die eine wissenschaftliche Liebhaberei trieben, die sie im Unterrichte unmittelbar nicht verwerten könnten. Zu These 7 ('Die Fortbildung durch eigene schriftstellerische Tätigkeit ist nicht zu verwerfen, und der Arbeiter ist seines Lohnes wert. Die Quelle dieser Fortbildung aber muß schlechthin rein sein, wenn sie den Charakter reinigen oder rein erhalten soll') bemerkte er, sie bezöge sich auf das Verhältnis von Wissenschaft und Erwerb. Wer nur des Erwerbes wegen schriftstellerisch tätig sei, bei dem sei die Quelle der Fortbildung keine reine; solche Tätigkeit könne daher auch nicht von gutem Einflusse auf den Charakter sein. Die folgende These lautete: 'Was die praktische Fortbildung betrifft, so erfolgt sie, wo der Wille vorhanden ist, von selbst, auf mannigfache Weise, und bedarf der Diskussion nicht. Der Überreichtum unserer pädagogischen Literatur macht Beschränkung auf wenige Bücher und Schriften, welche das Unterrichtsfach des betreffenden Lehrers berühren, ratsam. Einiges Gute und einiges recht Schlechte zu lesen, dient der Fortbildung besser, als die Masse des Mittelmäßigen. Wer selbst schreibt, bedenke, daß man auch, wo man schreibt, handelt, nicht bloß redet.' Zur Erläuterung fügte der Redner hinzu: Wo eine Anstalt innerlich gesund und normal sei, mache sich die praktische Fortbildung der Kollegen durch einander von selbst: innerhalb eines Kollegiums, das sein Metier verstehe, würden alle wichtigen Fragen auch ohne amtliche Anregung gründlich besprochen. Wenn er in betreff der pädagogischen Literatur empfehle, auch einiges recht Schlechte zu lesen, so tue er das deshalb, weil auch der Sinn für das Minderwertige, d. h. die Fähigkeit, es zu erkennen und richtig zu beurteilen, geweckt werden müsse. Wenn man selbst schreibe, müsse man nicht bloß im Auge haben, was man sage, und wie man es sage, sondern auch, wie das Gesagte von den Lesern wahrscheinlich aufgenommen werden würde. Die neunte These handele von einem wichtigen Nebenziele der Fortbildung; sie laute: 'Die Fortbildung muß unter anderem auch dahin gerichtet sein und wird die Folge haben, den Lehrer in seinem Urteile unabhängiger zu machen, auch gegenüber den Theorien der Mode und des Tages.' Die These 10 ('Die Teilnahme an den Bestrebungen zur Verbesserung der materiellen oder gesellschaftlichen Stellung, so berechtigt sie sind, gehört nicht zum Thema der Fortbildung') erläuterte er dahin, daß er die Bedeutung der Bestrebungen zur Verbesserung der materiellen Lage und der gesellschaftlichen Stellung der Philologen sehr wohl anerkenne, aber der Ansicht sei, daß sie mit der Fortbildung derselben nichts zu tun hätten. In seinem Schlußworte kam er auf die Thesen 4 und 5 nochmals zurück und sprach sich in betreff der vom Referenten so warm empfohlenen Vereine zum Zweck der Fortbildung folgendermaßen aus: es sei zwar etwas Großes und Schönes, in Gemeinschaft mit Berufsgenossen zu edlen Zwecken zu wirken, aber Schiller, zu dessen Zeit die Vereine noch nicht erfunden gewesen, habe ein in anderer Richtung gehendes, auch heute noch beherzigenswertes Wort geprägt. Als Stauffacher den Tell auffordere, dem Verein zur Befreiung der Schweiz, nachmals Rütlibund genannt, beizutreten, erwidere dieser: 'Der Starke ist am mächtigsten allein!' Dieses Wort gelte auch in der zur Diskussion stehenden Frage; auch hier gelte es, seine Persönlichkeit zu behaupten, selbst innerhalb der Vereine, die eben der individuellen Kräfte vor allem bedürften. Wer aber sei in

Digitized by Google

der Fortbildungssache der Starke? Nicht bloß der Geniale, Hochbegabte, Hochgelehrte, sondern jeder Willensstarke, jeder, der das ernste Streben habe, sich weiterzubilden, sich als Lehrer und Persönlichkeit zu vervollkommnen. So dürfe er, so paradox es auch klingen möge einem so stattlichen neuen Verein gegenüber, der in imposanter Weise verwirkliche, was einst den Gründern der Osterdienstagsversammlung vor einem halben Jahrhundert vorgeschwebt habe, schließen mit dem Worte: 'Der Starke ist am mächtigsten allein!'

Da nach diesen geistvollen, mit allseitigem Beifall aufgenommenen Ausführungen bei der bereits weit vorgerückten Stunde in dem überfüllten Saale keine Neigung zu einer eingehenden Diskussion der zahlreichen angeregten Einzelfragen mehr vorhanden schien, beantragte der Vorsitzende, für diesmal von weiterer Erörterung des behandelten Themas, wie sie auf den Osterdienstagsversammlungen Brauch gewesen, abzusehen, womit die Versammlung einverstanden war, und schloß die Sitzung mit einigen Dankesworten kurz nach $6\frac{1}{2}$ Uhr.

Abends von $8\frac{1}{2}$ Uhr ab versammelten sich die Mitglieder des Philologentages, soweit sie nicht anderweitig in Anspruch genommen oder von den Strapazen des Tages allzu erschöpft waren, mit ihren Damen im städtischen Volksgarten zu einer geselligen Zusammenkunft, die Prof. Moldenhauer-Köln leitete, und zu der die Kölner Kollegen eine stattliche Musikkapelle gestellt hatten. Da das Wetter einen Aufenthalt im Freien nicht zuließ, mußte man sich in den nicht allzu geräumigen Sälen des Restaurationsgebäudes behelfen. Trotz der drangvoll fürchterlichen Enge entwickelte sich bald eine ungezwungene Fröhlichkeit, zu deren Anfachung und Erhaltung außer den Musikvorträgen der Kapelle ernste und heitere Reden sowie gemeinsame Lieder und Solovorträge beitrugen.

Am anderen Morgen, am Tage Christi Himmelfahrt (9. Mai), fand in der Aula des städtischen Gymnasiums und Realgymnasiums die ebenfalls außergewöhnlich stark besuchte Mitgliederversammlung des Rheinischen Philologenvereins statt, die der hochverdiente, langjährige Vorsitzende desselben Prof. L. Stein-Köln leitete. Wir müssen betreffs ihrer auf den offiziellen Bericht verweisen, den der Schriftführer des Vereins, Oberlehrer Dr. Göckeler-Mülheim a. Rh., im 'Korrespondenzblatt für den akademisch gebildeten Lehrerstand' (Nr. 23 vom 26. Juni d. J.) veröffentlicht hat.

Um 2 Uhr nachmittags begann dann das den glanzvollen Schluß der Veranstaltung bildende Festessen mit Damen im prächtig geschmückten großen Saale des Gürzenich. Als Ehrengäste nahmen an demselben teil: Geheimrat Dr. Jansen aus dem Unterrichtsministerium, Geheimrat Dr. Buschmann, Provinzialschulrat Dr. Abeck, der erste Beigeordnete der Stadt Köln Farwick und Herr Foubert aus Paris, der bekannte Vorsitzende des Pariser Klubs zur Pflege der deutschen Sprache. Die erste Rede hielt Geheimrat Dr. Jansen, der das Kaiserhoch ausbrachte. Alsdann toastete Direktor Masberg-Düsseldorf auf die Ehrengäste. Der Vorsitzende des Rheinischen Provinzialvereins Prof. Stein-Köln gedachte der auf der Tagung in so schöner Weise hervorgetretenen Einigkeit der rheinischen Philologen; sein Hoch galt der deutschen Jugend. Herr Foubert wünschte dem rheinischen Philologentage in französischer Sprache ein fröhliches Wachsen, Blühen und Gedeihen, und Professor Schrammen-Köln sprach in launiger Weise auf die Damen. Nach dem Festessen verplauderten viele Teilnehmer mit ihren Damen noch ein Stündchen im Bayrischen Hofe.

Digitized by Google

ANZEIGEN UND MITTEILUNGEN

ZU GEORG SIEFERTS BESPRECHUNG DES HANDBUCHS FÜR LEHRER HÖHERER SCHULEN

In seiner Besprechung des Handbuchs im vorletzten (8.) Heft dieser Zeitschrift hat Dr. Georg Siefert auch meine Beiträge über den Unterricht in der evangelischen Religionslehre und im Hebräischen eingehend behandelt, und ich habe keinen Grund mit seinen Ausführungen unzufrieden zu sein. Aber nach vorhergehender Verständigung mit dem Herrn Rezensenten möchte ich doch zweierlei bemerken, um irrtümlichen Vorstellungen vorzubeugen.

1. Sieferts Meinung, die Beteiligung am Hebräischen werde immer geringer (S. 422), ist in dieser Allgemeinheit nicht aufrecht zu erhalten. Wir beobachten im Gegenteil an unserer Anstalt (Johanneum in Hamburg) in den letzten Jahren eine wachsende Beteiligung auch solcher Schüler, die nicht Theologie zu studieren gedenken, und zwar durchaus ohne daß künstlich Stimmung dafür gemacht würde. Dabei ist Englisch Pflichtfach. Die verbindenden Fäden vom Hebräischen zur sonstigen Gedankenwelt der Schüler fehlen keineswegs (vgl. im Handbuch S. 123 f.).

2. Die Forderung einer Reform des Religionsunterrichts im Sinne einer fortgeschrittenen Theologie ist von Praktikern ausgegangen, nicht von Baumgarten, wie man nach S. 417 bei Siefert schließen könnte. Baumgarten selbst hat daraus kein Hehl gemacht, am wenigsten in seinem Vortrag auf der Hamburger Philologenversammlung (Zeitschr. für das Gymnasialwesen LX 102 ff.). Hans Vollmer.

Bastian Schmid, Der naturwissenschaftliche Unterricht und die wissenschaftliche Ausbildung der Lehramtskandidaten der Naturwissenschaften. Ein Buch für Lehrer der Naturwissenschaften aller Schulgattungen. Leipzig u. Berlin, B. G. Teubner 1907.

Der Verfasser des vorliegenden Buches steht als Herausgeber der bekannten Zeitschrift 'Natur und Schule' mitten im Kampfe um die Anerkennung der Naturwissenschaften als vollwertigen Unterrichtsgegenstandes. So ist er denn wie wenige dazu berufen, diese Bestrebungen in einer umfassenden Bearbeitung zur Darstellung zu bringen. Der Gedanke, daß die heutige Zeit mit ihren gewaltigen Entdeckungen und Fortschritten auf allen Gebieten der Naturwissenschaft der Schule die Verpflichtung auferlegt, diese Errungenschaften auch zum Gemeingut unserer gesamten Jugend zu machen, findet in dem Verfasser einen begeisterten und beredten Vertreter.

Dem seither in den Schulen besonders stiefmütterlich behandelten biologischen Unterrichte wird besondere Aufmerksamkeit gewidmet, die Zoologie samt Anthropologie, Botanik, Mineralogie und Geologie werden am eingehendsten behandelt und die Durchführung des Unterrichts in diesen Fächern bis in die Oberklassen unserer Mittelschulen energisch befürwortet und begründet. Die Behandlung des chemischen und physikalischen Unterrichts bietet in methodischer Hinsicht vieles Beachtenswerte. Von besonderem Interesse ist ferner das Kapitel: Naturwissenschaften und philosophische Propädeutik.

Digitized by Google

Leider müssen wir uns an dieser Stelle darauf beschränken aus der Fülle des Stoffes einige besonders zeitgemäße Kapitel herauszugreifen. Die augenblicklich so viel besprochene sexuelle Pädagogik wird im Anschluß an die Anthropologie in sehr vornehmer und maßvoller Weise erörtert. In der Methodik der biologischen Fächer im engeren Sinne, der Zoologie und Botanik wird unseres Ermessens mit vollem Rechte der einseitig übertriebenen, ausschließlich biologischen Betrachtungsweise seitens mancher 'Moderner' entgegengetreten und daneben der Morphologie und Systematik wieder zu ihrem Rechte verholfen. In Chemie und Physik wird in viel weitgehenderem Maße als seither an den meisten Schulen üblich die Selbstbetätigung der Schüler durch entsprechende Übungen verlangt, und ähnlich sollen auch in den biologischen Fächern Übungen den Unterricht ergänzen. Die biologischen Übungen dürften als ein neuer Unterrichtszweig vielleicht etwas eingehender behandelt sein.

Den Ausführungen des Verfassers über das Zeichnen im naturgeschichtlichen Unterrichte, über die Anlage von Schulsammlungen, über die Benutzung lebender Pflanzen und Tiere und die Bedeutung des Schulgartens, ferner über naturwissenschaftliche Schülerausflüge werden wohl die meisten Fachgenossen durchaus zustimmen. Auf jeder Seite des trefflichen Buches zeigt sich des Verfassers langjährige pädagogische Erfahrung und seine Vertrautheit mit der einschlägigen Literatur, so daß nicht nur der Anfänger im Lehrfache reiche Belehrung, sondern auch der erfahrene Fachgenosse vielerlei Anregung finden wird. Aber auch dem der Naturwissenschaft ferner stehenden Lehrer, dem Philologen oder Mathematiker, der das Bedürfnis fühlt, sich über die neueren Bestrebungen auf dem Gebiete des naturwissenschaftlichen Unterrichts ein selbständiges Urteil zu bilden, können wir das Buch nur dringend zum Studium empfehlen.

Fritz Noack.

Digitized by Google

Digitized by Google

INDIANA UNIVERSITY LIBRARIES

3 0000 006 514 107

JUNE 69

N. MANCHESTER, INDIANA

Digitized by Google

Digitized by Google